

JOSÉ CARLOS RODRIGUES JUNIOR

**TRAJETÓRIAS DE VIDA:** lembranças, caminhos e  
constituição dos saberes docentes de professores de  
Educação Física

***PATHS AND TRAJECTORIES OF LIFE:** memories,  
paths and establishment of teaching knowledge of  
Physical Education Professors*

**Campinas**

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSÉ CARLOS RODRIGUES JUNIOR

**TRAJETÓRIAS DE VIDA:** lembranças, caminhos e constituição  
dos saberes docentes de professores de Educação Física

**Orientador: Jocimar Daolio**

***PATHS AND TRAJECTORIES OF LIFE: memories, paths and  
establishment of teaching knowledge of Physical Education  
Professors***

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física, área de concentração Educação Física e Sociedade.

*Doctorate thesis presented to the PostGraduation Programme of the School of Physical Education of University of Campinas to obtain the Ph.D grade in Physical Education. Concentration area: Physical Education and Society.*

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO JOSÉ CARLOS RODRIGUES JUNIOR, E ORIENTADO PELO PROF. DR. JOCIMAR DAOLIO.

  
Assinatura do orientador

**Campinas**  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
 ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292  
 BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNICAMP

R618t Rodrigues Junior, José Carlos, 1979-  
 Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos  
 saberes docentes de professores de Educação Física / José Carlos  
 Rodrigues Junior. - Campinas, SP: [s.n], 2012.

Orientador: Jocimar Daolio  
 Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física,  
 Universidade Estadual de Campinas.

1. Autobiografia. 2. Educação física escolar. 3. Educação  
 Física – formação profissional. 4. História de vida. 5. Saberes  
 docentes. 6. Inquéritos narrativos (métodos de pesquisa). I. Daolio,  
 Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
 Educação Física. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital:

**Título em inglês:** Paths and Trajectories of Life: memories, paths and  
 establishment of teaching knowledge of Physical Education Professors.

**Palavras-chaves em inglês:**

Autobiography  
 Physical education at school  
 Physical Education - vocational Training  
 Life history  
 Teachers Knowledge  
 Narrative Research (research methods)

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Doutorado em Educação Física.

**Banca Examinadora:**

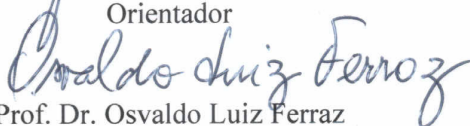
Jocimar Daolio [orientador]  
 Osvaldo Luiz Ferraz  
 Eliana Ayoub  
 Mauro Betti  
 Samuel de Souza Neto

**Data da defesa:** 12-12-2012

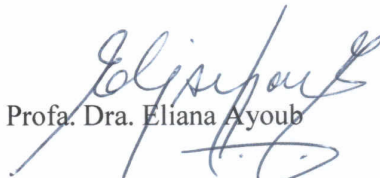
**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

**COMISSÃO EXAMINADORA**

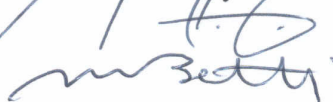
Prof. Dr. Jocimar Daolio  
Orientador



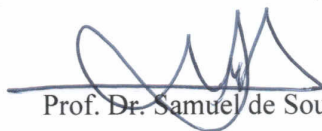
Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz



Profa. Dra. Eliana Ayoub



Prof. Dr. Mauro Betti



Prof. Dr. Samuel de Souza Neto



*Dedico este trabalho à minha linda família composta por Joice, companheira de todas e para todas as horas e Luiza, filha linda e razão maior da minha vida. Amo vocês!*

# Agradecimentos

*Agradeço a Deus por ter permitido que pudesse chegar até aqui e cumprir mais esta dura etapa de minha trajetória de vida.*

*A minha esposa Joice que nos momentos mais difíceis não deixou de estar perto, dando-me carinho, força e tolerando momentos de cansaço, que com toda paciência e dedicação fez parte deste trabalho dedicando grande parte do seu tempo na leitura e revisão deste material. Abdicou do tempo de estar mais próxima de nossa filha para ajudar nesta empreitada. Obrigado! Além disso, por dar-me a Luiza que nos ofereceu a oportunidade do exercício da aprendizagem de sermos pais.*

*Aos meus pais José Carlos e Ester por todo o carinho, a torcida, as orações e por dedicarem este amor incondicional a mim e a minha família. Sou grato por cada aprendizado que realizei ao lado de vocês dois! Graças à educação que dedicaram-me, é que venço mais esta etapa.*

*Aos meus irmãos Victor e Estevão pelo apoio, carinho e por estarem próximos ao longo deste meu percurso de vida, compartilhando momentos inesquecíveis que carrego pela vida.*

*Ao Jocimar Daolio por toda a sabedoria, o aprendizado, o conhecimento e as experiências compartilhadas, pois com você aprendi a ser um profissional melhor, para além da orientação posso afirmar que tenho um grande amigo! Obrigado!*

*Ao Professor Dr. Osvaldo Luiz Ferraz e a Professora Dra. Eliana Ayoub pela leitura e as ótimas orientações realizadas no Exame de Qualificação, além de aceitarem participar da banca de defesa.*

*Ao Professor Dr. Mauro Betti e Professor Dr. Samuel de Souza Neto por terem aceitado o convite de participarem da banca de defesa.*

*A Professora Dra. Helena Altmann, Professor Dr. Tarcisio Mauro Vago, Professora Dra. Silvia Cristina Franco Amaral e ao Professor Dr. Odilon José Roble por aceitarem o convite para compor a banca avaliadora deste trabalho.*

*A todos os meus alunos, pois este trabalho também tem muito da aprendizagem compartilhada com cada um de vocês.*

*Aos companheiros do GEPEFIC Emerson, Carol, Rogério, Alan, Gilberto, Simone e Adalberto pelas aprendizagens e sonhos compartilhados.*

*E por fim aos professores Vanessa, Álvaro, Elisângela, Eliete, Regina e Rui pela dedicação, confiança, paciência em compartilhar as suas trajetórias de vida comigo. Saibam que vocês fazem agora parte também de minha trajetória de vida. Obrigado!*

RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. **Trajetórias de vida:** lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física. 2012. 354f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi traçar a trajetória biográfica percorrida por seis professores de Educação Física ao longo da vida para compreender os processos de formação docente e o itinerário de constituição de seus respectivos saberes. Para isso, a pesquisa buscou alcançar os elementos biográficos que tornaram os sujeitos professores e, em seguida, reconstruir o fluxo de constituição dos saberes. A primeira fase da pesquisa, desenvolvida a partir de um conjunto de entrevistas, deu-se com a solicitação de lembranças acerca de diferentes etapas da vida (Educação Familiar, Educação Básica, Formação Acadêmica e Experiências Profissionais). Na segunda fase os professores foram convidados a realizar análise compreensivo-reflexiva (reflexão autobiográfica) do material relatado, que objetivou a análise sobre a existência ou não de aspectos do que foi relatado que ainda influenciasse ou que já tivesse influenciado na formação e atuação profissional. Participaram deste estudo um professor com três anos de docência; outro com quatro anos; outro com dezesseis anos; outro professor com vinte e um anos e dois professores com trinta anos de profissão. Os professores, ao longo do exercício de reflexão autobiográfica, apontaram a prática profissional como principal etapa biográfica responsável pela aprendizagem da docência. Contudo, o desenvolvimento da reflexão autobiográfica possibilitou a transformação da compreensão inicial de que a prática pedagógica seria aprendida com o decorrer da carreira, e que o processo de constituição docente e de construção dos saberes necessários à prática educativa teve início antes do ingresso no curso de graduação, ao longo da Educação Familiar e Educação Básica, principalmente nas aulas de Educação Física dos Ensinos Fundamental e Médio, que contou com o esporte como conteúdo hegemônico. Ficou demonstrado que a carreira profissional é um processo formativo que proporcionou importantes transformações nas compreensões dos professores, possibilitando, principalmente aos professores com maior tempo de carreira, transformações em seus saberes docentes. Contudo foi possível acessar que etapas anteriores de vida, e a própria formação profissional desencadeada na graduação, também ofereceram elementos de referências à prática pedagógica dos professores. Para os professores com menor tempo de carreira, a graduação demonstrou ter sido um período de formação que ofereceu modelos de referências que proporcionaram rupturas com modelos construídos ao longo da Educação Básica. Em relação aos professores com maior tempo de carreira, a prática pedagógica, principalmente depois de acumulados aproximadamente dez anos de atuação profissional gerou transformações significativas nos saberes sobre conteúdos, objetivos, metodologias de ensino e avaliação constituídos nos períodos da Educação Básica e reproduzidos no Ensino Superior. Diversos elementos biográficos desde a Educação Familiar, passando pelas experiências com diferentes manifestações corporais da Cultura de Movimento dentro e fora da escola, o processo educativo formal escolar e a graduação foram evidenciados e reconhecidos pelos professores como influenciadores de aprendizagens que intencionalmente ou ocasionalmente viriam à baila durante as ações didático-pedagógicas. O caminho metodológico adotado na pesquisa proporcionou aos professores a compreensão da complexidade do processo de transformação do sujeito em docente de Educação Física e a dinâmica de constituição e ressignificação dos saberes ao longo de toda a trajetória de vida.



**Palavras-Chaves:** Autobiografia; Educação Física Escolar; Formação Profissional; História de Vida; Saberes Docentes; Inquéritos Narrativos

RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. **Paths and Trajectories of Life:** memories, paths and establishment of teaching knowledge of Physical Education Professors. 2012. 354f. Thesis (Doctorate in Physical Education)-School of Physical Education, State University of Campinas, Campinas, 2012.

## ABSTRACT

Outlining the bibliographical trajectories and life paths of six Physical Education professors throughout their career and life was the main objective of our research in order to understand the processes of teacher education and the route of setting up their knowledge. In order to do this, the research sought to achieve the bibliographic elements which make the subject teachers and then reconstruct the flow of acquisition of knowledge. The first phase of research, which was developed from an individual set of interviews with each one of our participants, occurred as memories related to different stages of life (Family Education, Elementary through High School Education, Academic Background and Professional Experiences). On the second stage, the same educators were suggested to perform reflexive and understandable analysis (autobiographical reflection) of the data collected on their life account, which had the objective to determine the analysis of whether the existence of aspects in the account were still, or had been, in any other moment, a driving force of influence up to date in their studies background and their professional practices. The participants were: a three year old, a four year, a sixteen year, a twenty year and two thirty year old experienced career professors (6 - total). Throughout the self-biographical exercise, the professors pointed out professional everyday practice as the main biographical stage responsible for the acquisition and mastering of their professional qualifications. However, as the autobiographical reflection process was being carried out, transformation of the initial understanding, that educational practice alone would be learned along the career and as it matured, changed, and that the teaching constitution process of knowledge needed for educational practice had begun before undergraduate school enrollment. Family Education and Basic School played a big part, especially PE (Physical Education) classes in both Elementary School and High School, which included sports as a homogeneous content. It was demonstrated that professional career is a formative process which provided important transformation in our educators' understanding, enabling, especially to those of a longer career, transformation in their academic and teaching knowledge. Nevertheless, it was possible to assess that previous stages of life, and vocational training triggered at undergraduate level, also offered referential elements to educator's teaching practice. For those in the study with shorter careers, undergraduate studies was understood as a formational period which offered referential models and provided a long term Elementary and High School Educational model rupture. When focusing on our more experienced professors, Educational practice and Teaching abilities, especially after ten years in the professional field, produced significant transformation in knowledge related to content, objectives, teaching approach and evaluation acquired in Basic Education and moreover reproduced in Higher Education level. A number of diverse biographical elements, ranging from Family Education, moving on to a variety of experiences on different corporal manifestations related to Movement Culture in both school and out of school environment, formal educational process and academic undergraduate studies were observed and detected by our teachers as influential factors in learning experience which intentionally or occasionally would come to play during educational-didactical action. The methodology adopted in the survey provided the teachers the understanding of the complexity of the transformation process of the subject into a Physical Education teacher and the dynamic creation and resignification of the knowledge throughout the whole life course.

**Keywords:** Autobiography; Physical education at school; Physical Education - Vocational Training; Life Story; Teaching Knowledge; Narrative Research.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	O percurso da carreira do professor.....	55
<b>Quadro 2 -</b>	O Cone da Memória.....	68
<b>Quadro 3 -</b>	Memória-hábito e Imagem-lembrança.....	70
<b>Quadro 4 -</b>	Os saberes dos professores.....	87
<b>Quadro 5 -</b>	Fluxos dos saberes docentes de Vanessa.....	324
<b>Quadro 6 -</b>	Fluxos dos saberes docentes de Álvaro.....	326
<b>Quadro 7 -</b>	Fluxos dos saberes docentes de Elisângela.....	328
<b>Quadro 8 -</b>	Fluxos dos saberes docentes de Eliete, Regina e Rui.....	330

# SUMÁRIO

1 PERCURSO BIOGRÁFICO E A CHEGADA AO PROBLEMA DA PESQUISA.....	19
1.1 Um pouco do meu percurso biográfico.....	22
1.2 A configuração do problema de pesquisa.....	39
1.3 Etapas do desenvolvimento da pesquisa.....	45
1.4 Critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa: as fases da carreira profissional.....	49
2 NARRATIVA E REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA COMO COMPREENSÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO.....	57
2.1 Autobiografia e memória: presente e passado nas representações dos sujeitos.....	65
2.2 Saberes e formação docente: critérios para a organização da análise das narrativas dos professores e seus saberes.....	81
3 OS PERSONAGENS E SUAS HISTÓRIAS .....	95
3.1 Professora Vanessa.....	95
3.2 Professor Álvaro.....	96
3.3 Professora Elisângela.....	98
3.4 Professora Eliete.....	100
3.5 Professora Regina.....	101
3.6 Professor Rui.....	103
3.7 Passos seguintes: a organização dos dados acessados ao longo dos fragmentos de memória dos professores.....	105
4 EDUCAÇÃO FAMILIAR E EXPERIÊNCIAS CORPORAIS: PROCESSOS EDUCATIVOS INTENCIONAIS E NÃO INTENCIONAIS EXPERIMENTADOS PELOS PROFESSORES.....	113
4.1 Educação familiar: ensino intencional de valores, hábitos e normas de convivência social dentro e fora da família.....	113
4.2 Jogos, brincadeiras e a prática esportiva: elementos biográficos que contribuíram na formação do ser e saber-fazer profissionais dos professores.....	126
5 EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS DE REFERÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO DOS PROFESSORES.....	135
5.1 A Educação Infantil: das brincadeiras no parque à rigidez disciplinar.....	135
5.2 O Ensino Fundamental: vigilância e rigidez como elementos biográficos de docilização do comportamento.....	139
5.3 O Ensino Médio: a aprendizagem de uma profissão e a assimilação de suas responsabilidades como desencadeador da autonomia.....	157

6 AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	169
6.1 A Educação Física no Ensino Fundamental: os esportes coletivos e a aptidão física como foco do processo de aprendizagem.....	169
6.2 A Educação Física no Ensino Médio e o esporte: do espontaneísmo à autonomia dos alunos nas atividades esportivas?.....	190
7 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA CONSTITUIÇÃO DO SER E FAZER PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES.....	211
7.1 A escolha profissional: expectativas de formação e de intervenção a partir de modelos de referência.....	211
7.2 Teoria e prática e suas implicações ao processo de formação profissional dos professores.....	228
8 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: ITINERÁRIOS DOS SABERES DOCENTES, ORIGENS, REPRODUÇÕES E RECONFIGURAÇÕES AO LONGO DOS PERCURSOS DE VIDA.....	275
8.1 Experiências profissionais que provocaram transformações no saber fazer docentes.....	276
8.2 Saberes docentes sobre conteúdos e objetivos de ensino: transformações na relevância social do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.....	286
8.3 Saberes docentes sobre métodos, estratégias e avaliação: transformações que redimensionaram o fazer docente.....	304
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	333
REFERÊNCIAS.....	345
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	353
Apêndice A.....	355
Apêndice B.....	365
Apêndice C.....	369
Apêndice D.....	373
Apêndice E.....	375
Apêndice F.....	937
Apêndice G.....	1099

# 1 PERCURSO BIOGRÁFICO E A CHEGADA AO PROBLEMA DE PESQUISA

A resistência ao novo é paralisante. Mudar de atitudes, comportamentos e práticas implica necessariamente uma reflexão dialética entre a continuidade e a mudança, entre tradição e modernidade. Implica também enfrentar moralismos, as crenças e mitos quer sejam políticos, pedagógicos, científicos ou religiosos. Implica reconstruir as identidades pessoais. (VIEIRA, 1999, p.20).

Por quê para alguns professores transformar as ações pedagógicas parece um exercício bastante difícil e desafiador? O que é necessário para a mudança acontecer no sentido de que seja possível construir cada vez mais e melhores situações de estímulos às aprendizagens dos alunos? Que significados perpassam as ações transformadoras de professores e quais processos as influenciam? Algumas dessas questões serão estudadas ao longo desta pesquisa.

Uma reconstrução dos eventos acontecidos no passado a partir da perspectiva que tem o sujeito no presente é o exercício proporcionado pela ação de falar sobre a história de vida. Deste modo é com os “pés” no presente que buscamos “burilar<sup>1</sup>” o passado, remexer lembranças, reconstruir tudo aquilo que vivenciamos um dia, seja para reforçar convicções, ações, saberes ou refutá-las.

Tal procedimento de reconstrução é uma grande oportunidade ao próprio sujeito de valorizar, reviver, reorganizar experiências passadas, mas também objetivar e reafirmar a trajetória de vida, ou ainda traçar novos caminhos, buscar trilhar outras trajetórias conduzindo a vida atual a outro rumo.

Como os diferentes sujeitos ocupam-se de suas memórias? O exercício de lembrar algo que se passou um dia é comum? É frequente utilizarmos experiências passadas em ações atuais? Professores evocam suas experiências anteriores para ajudar a resolver questões presentes do cotidiano profissional? Como ocorre a formação docente? Como o professor constitui os saberes imprescindíveis ao trabalho na sala de aula? Como os professores acreditam construir os vários saberes que utilizam em aula? Quais são seus entendimentos a respeito do processo de constituir-se professor? Questões como essas são muito difíceis de responder de imediato, no entanto, todas elas estão profundamente imbricadas à memória.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Dona Risoleta, uma das idosas que fizeram parte do trabalho de Bosi (1994, p.363).



Toda a demanda necessária à formação do indivíduo, as diferentes etapas desde o nascimento e os primeiros contatos com familiares diretos, a formação do círculo de amizade fora e dentro da família, fora e dentro da escola, a interação com os amigos e professores, a conclusão do Ensino Fundamental e Médio geram uma carga de experiências fundamentais na estruturação de valores, de opiniões, na compreensão de fatos relacionados à vida e é decisivo na realização de escolhas, compondo determinada visão de mundo que vai abarcar posicionamentos que são assumidos frente à opinião dos outros, a compreensão deles, seus diferentes posicionamentos e ensinamentos.

Como esse grande período da vida, fundado em fases distintas, influencia na formação do ser professor e posteriormente em sua respectiva atuação profissional? Ao levar em consideração essas etapas em anos, todo o processo que antecede a formação docente/profissional, dependendo do tempo de carreira, pode ser maior, assim, toda a experiência vivida até o ingresso no curso de formação de professor oferece entendimentos, modelos de atuação e formas de compreender os fatos que ficam enraizados no sujeito, deixando marcas significativas.

Depois que o sujeito se torna professor e já passado certo tempo de docência, as experiências marcantes no período escolar ainda podem vir à baila e de alguma forma servirem como elemento que influencia na ação docente? Será que são guardadas marcas desses processos constitutivos a ponto deles serem importantes ainda depois de passado algum tempo? Um professor carrega modelos desses períodos diversos? Experiências negativas e ou positivas podem ajudar a reforçar ou refutar perspectivas atuais de compreensão e atuação? Experiências anteriores e pertencentes a etapas longas de vidas podem perpassar o processo formativo profissional e também o percurso de atuação do professor mesmo depois que este conclui o curso de graduação? Tudo aquilo que resulta da história de vida até o momento anterior ao ingresso, formação e atuação profissional vai suscitar formas de entendimento, compreensão, constituindo-se em verdades a respeito do contexto escolar? E depois de vários anos de experiência profissional, como fica aquele conhecimento construído na graduação? É possível dizer que se aprende a lecionar apenas com a prática pedagógica? Por que?

A tarefa de falar sobre a própria vida não é um exercício simples porque lembranças são remexidas, contextos interativos suscitados, amizades valorizadas retomam forma, professores de quem constituímos respeito e consideração são lembrados, lembranças sobre

eventos negativos voltam à tona, por isso, é uma iniciativa bastante desafiadora para o sujeito que a faz. Este é o exercício que farei neste capítulo introdutório com a intenção de delimitar o meu problema de pesquisa, que não foi construído ao acaso, é resultado de todo um percurso biográfico que percorri até o momento.

Muitos leitores podem perguntar: para que falar sobre os vários caminhos percorridos ao longo do tempo? Este processo narrativo conduz o sujeito a pensar, a estruturar e a refletir sobre a sua trajetória biográfica a fim de compreender a pessoa na qual se transformou. Muitas vezes não fica compreendido, pelo menos claramente, como o sujeito pertence ao mundo que o cerca, pois o mesmo não tem consciência plena daquilo que o tornou sujeito, o caminho que percorreu ao longo de sua história, já que este tipo de reflexão não é comum no dia-a-dia. A maior preocupação seria a de produzir a existência cotidianamente.

O processo narrativo também desvela as influências dos contextos socioculturais nas ações dos sujeitos e promove possíveis leituras e compreensões deles sobre as experiências vividas. Desta forma, e ao conceber todo sujeito no mundo como sujeito em constante construção, o exercício narrativo também desvela aquilo que o mesmo projeta para si, aquilo que gostaria de ser como pessoa e profissional. Então, os eventos que contarei sobre a minha vida vão além de desvelar elementos marcantes que experimentei, isto porque também revela aquilo que projeto de mim. Este texto será também parte dessa projeção.

Assim, considero a reconstrução do percurso biográfico como um importante procedimento para o docente lançar luz ao processo formativo que o tornou professor, de tal modo que traz o foco para como se estabelece o exercício de atribuir sentido àquilo que realizamos e este sentido vai sendo atribuído conforme o sujeito vai reconstruindo aos poucos as experiências vividas. Essa questão é tão importante para o sujeito que narra os principais eventos vividos nas diferentes etapas de sua vida como também para o pesquisador.

Como professor-pesquisador envolvido com a formação de outros professores, considero este exercício uma ferramenta fundamental para compreender:

- 1- Os diferentes caminhos percorridos pelos sujeitos que se tornaram professores, para apontar e compreender, a partir deste procedimento, possíveis continuidades, rupturas e transformações a respeito da compreensão dos professores sobre o fazer profissional e os entendimentos a respeito da docência.

2- O processo de composição e o itinerário dos saberes constituídos na complexa relação entre a ação de dar aula, os diferentes processos formativos desenvolvidos em contextos diversos como o familiar, escolar básico, graduação e prática profissional, ou seja, deste rico e complexo processo constante de constituição do ser humano-profissional.

Estes são dois eixos que constituem os objetivos desta pesquisa.

### **1.1 Um pouco do meu percurso biográfico**

Nasci em Guarulhos no ano de 1979. Sou licenciado em Educação Física desde o ano de 2002 pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus de Rio Claro. Concluí o mestrado em 2008 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atuo como professor universitário desde 2008 e atualmente leciono no Centro Universitário Adventista de São Paulo. Lecionei em outras duas instituições de ensino superior privadas em São Paulo e fui professor de Educação Básica entre os anos de 2003 a 2010 nas redes municipais de Itapevi, Osasco e São Paulo.

Sou casado há dois anos e meio com Joice, desde 2009. Tenho uma filha nascida em 2010 e chamada Luiza. Conheci minha esposa quando trabalhei em Osasco, lecionamos na mesma escola municipal, chamada João Larizzatti, escola esta onde o meu pai estudou quando fez o ensino fundamental. Joice é Pedagoga e formada também no antigo magistério pelo CEFAM<sup>2</sup>. Trabalha com ensino desde 2003.

Meu pai é ferramenteiro e possui o ensino fundamental II incompleto. Apesar de pouco estudo, tem uma carreira sólida a partir da qual criou três filhos. Desde os 15 anos precisou trabalhar para ajudar a sua mãe, já que perdeu o pai cedo. Em determinados momentos da vida foi ele quem sustentou a casa, três irmãos e sua mãe. Pessoa de personalidade forte e pulso firme, através de seu olhar eu já sabia como estava, se nervoso ou tranquilo. Minha avó paterna reside em Mato Grosso, de onde vem uma vez por ano para nos visitar. É costureira e sempre atuou nesta área, seja em indústrias ou em sua própria casa. Faz belíssimos trabalhos manuais.

Minha mãe é dona de casa. Possui segundo grau incompleto, deixou a escola técnica em contabilidade no terceiro ano quando engravidou. Desde então se dedicou exclusivamente aos

---

<sup>2</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Órgão do governo do Estado de São Paulo criado através do decreto nº 28.089 em 1988. Em 2003 por intermédio da resolução SE 119 o então governador Geraldo Alckmin pôs fim ao projeto.

cuidados da família e não retomou os estudos. Também teve uma vida com muita dificuldade, nascida em família de retirantes do Nordeste que vieram tentar condições melhores em São Paulo. Meus avós saíram de Alagoas fugidos, já que suas famílias não aceitavam a relação dos dois. Com eles eu convivi bastante, tiveram 13 filhos. Meu avô se aposentou como carpinteiro na prefeitura municipal e minha avó cuidou dos filhos até seu falecimento. Ambos não são mais vivos.

Meus dois irmãos são formados e começam a consolidar suas carreiras. Victor é o irmão do meio, tem 1 ano e 9 meses a menos de diferença de idade em relação a mim. É engenheiro e atua em uma empresa multinacional. O mais novo, Estevão é professor de Educação Física e atua na rede municipal de São Paulo. É casado e ainda não tem filho. Sempre achei muito importante ser o irmão mais velho, pois cresci ouvindo de meus pais que deveria dar o exemplo a eles, deveria ser correto e escolher atitudes verdadeiras e dignas de respeito. Quando crescemos levava-os à escola e como em minha rua existia um grupo grande de crianças de mesma idade, alguns me acompanhavam. Levei meus irmãos também aos treinos esportivos. Hoje temos uma ótima relação, bastante próxima e gostamos de estar juntos.

Fui um garoto que fazia amizades facilmente apesar da timidez com os adultos, e talvez esta dificuldade tenha ocorrido devido à minha criação bastante rígida. Não culpo meus pais por isso, porque eles educaram com exemplos de como foram educados e procuraram o tempo todo acertar. Hoje sou capaz de compreender este processo já que inicio a fase como pai. Sempre fui orientado a seguir tudo aquilo que os mais velhos diziam, não havia tolerância para o desrespeito. Quando fazia alguma traquinagem e não me comportava bem, somente o olhar do meu pai já dizia tudo, seu descontentamento era claro, por isso, não queria sofrer nenhum tipo de punição e seguia à risca aquilo que era determinado. Fui educado a ajudar nos trabalhos domésticos, nos quais aprendi a fazer de tudo, desde cozinhar até cuidar da casa, o que facilitou quando fui morar em outra cidade para fazer a graduação.

Tive uma infância que não é tão comum àqueles que moram nos grandes centros urbanos atualmente, isto porque consegui frequentar as casas dos meus amigos vizinhos, brinquei na rua, joguei bola, empinei pipa, joguei pião, bolinha de gude, andei de carrinho de rolimã e bicicleta. Completei um ano de idade na casa que meus pais compraram na periferia da zona leste de São Paulo, localizada em frente a uma praça que em certos momentos ficou abandonada pelo poder público. Passei vinte nove anos da minha vida nela, de onde saí apenas para cursar a

graduação durante 4 anos e depois o mestrado por mais 2 anos, entretanto, aos finais de semana voltava para a casa. Vivenciei momentos de bastante dificuldade, mas também etapas de muitas alegrias e conquistas. Meus pais ainda residem nela.

Fiz a pré-escola em uma instituição bastante simples que existiu graças à iniciativa de duas professoras que solicitaram ao padre da paróquia da região o salão paroquial para atendimento de famílias de baixa renda. Posteriormente a escola transferiu-se para uma casa alugada no mesmo quarteirão da igreja. Meus pais me colocaram nesta escola devido a ter um preço adequado aos seus recursos financeiros. Deste período lembro de momentos do recreio, também das brincadeiras livres no espaço bastante rústico que havia. Lembro da professora Geni, muito atenciosa, dona de grande paciência comigo já que tinha muita vergonha de perguntar e ao mesmo tempo não queria errar nada que me era solicitado. Até hoje me vejo desenhando as primeiras letras em um caderno de caligrafia. Logo que concluí a pré-escola a professora pediu os meus cadernos, disse que gostaria de ficar com eles devido a minha organização, meus cadernos eram impecáveis. Orgulhosos, meus pais cederam. Tive contato com a minha professora até o Ensino Médio, depois disso ela mudou da região.

Lembro da professora Neuza da primeira série do Ensino Fundamental I. Era muito educada e solícita, não gritava em sala de aula, mesmo porque sua voz não era potente. A professora ficava atenta aos meus cadernos porque sabia que eu não me manifestava, então quando percebia que estava fazendo a lição errada intervinha com toda a paciência do mundo. Ainda chorei em várias situações, mas era medo de errar.

Neste período também tive outras duas professoras mais severas que deixaram lições importantes, Lurdinha e Marilei. As duas lecionaram na terceira e quarta séries respectivamente. Foram elas que ensinaram a confiar mais em mim, a não sentir medo, incentivaram e, sempre que precisavam, chamavam a minha mãe para conversar, inicialmente para conhecer melhor a minha família e a rotina dela, depois como forma de instruir, principalmente porque às vezes eu ficava muito nervoso por não conseguir me expressar, tinha vergonha e chorava. Lembro que Jackson, o meu melhor amigo ainda hoje, anos depois confidenciou que se aproximou por achar que eu era uma pessoa triste e que não tinha amigos, querendo me ajudar.

A partir do Ensino Fundamental II comecei a me soltar, foram importantíssimas as experiências positivas que tive com o basquetebol, único esporte vivenciado nas aulas de Educação Física. O basquete proporcionou maior autoconfiança, mesmo assim ainda não

conseguia me expressar bem, apenas quando estava em meio aos amigos tanto da equipe como também de classe.

Quando cheguei à oitava série fazia parte de um ciclo de amizades muito forte que veio junto desde a primeira série. Contava com Jackson, Luciano Batista, Denis, Carlos Eduardo, Ednaldo, Flávio, Décio e Luciano Pimentel. Éramos um grupo bastante unido, fazíamos trabalhos de escola e saíamos juntos. Deste grupo apenas o Luciano Pimentel não estava conosco desde a primeira série, então conhecíamos pouco a sua família. Na primeira vez em que realizamos um trabalho de geografia na casa dele sua mãe teceu um comentário discriminatório. Lembro que devíamos falar sobre o papel do presidente da república e seus ministros. Jackson, o mais inteligente, deu a idéia de fazermos uma espécie de teatro em que cada um falaria das funções como se ocupássemos os cargos. O grupo escolheu o Jackson para ser presidente. Naquele momento em que conversávamos ouvimos: “*mas um presidente negro!*”. Este comentário gerou certo constrangimento, Jackson, Luciano Batista, Denis e eu nos sentimos ofendidos. O Jackson chegou a dizer que seria o primeiro presidente negro do Brasil. Devido ao meu jeito não consegui me expressar como queria, mas fiquei bem nervoso. O evento repercutiu também na escola já que nossas mães foram reclamar com a direção sobre o ocorrido.

Lembro de outros três professores do Ensino Fundamental II: o José Antônio, que lecionou o componente curricular Artes; Nelson, que lecionou as disciplinas de Matemática e Ciências; e o professor Daniel, de História. Estes deixaram marcas em minha vida por suas características, formas de construir e lidar com suas respectivas áreas do conhecimento e, ainda, a forma como lidavam com os alunos.

José Antônio foi meu professor de Artes na sétima e oitava séries. Negro, alto e sorridente, muito ávido por ensinar. Entrava na sala de aula e o clima sempre mudava, tornava-se alegre e motivador. Em algumas oportunidades ele entrava trajado de personagens, imitava um caipira, um carioca, velhos, enfim, era um professor que mexia com os alunos. Suas aulas eram muito agradáveis, lembro de testarmos tonalidades diferentes de cores tanto com lápis como também com tinta guache. Além dessas, também gostava muito dos momentos em que saíamos para o pátio e o estacionamento e nos colocávamos a desenhar utilizando as técnicas de perspectiva que ele havia ensinado. Este docente me fez desenhar melhor. Era o tipo de professor que nenhum aluno conseguia tirar do sério, estava sempre feliz e transmitia a alegria a todos. Analisando hoje as minhas lembranças, o considero um docente à frente do seu tempo, adotava

estratégias diferenciadas e nos fazia rir muito, toda risada era acompanhada de uma nova aprendizagem, uma técnica diferente de pintura e de desenho. Acredito que devia ter uns trinta e cinco anos de idade. Demonstrava um nível de conhecimento altíssimo e um grande envolvimento com aquilo que se dispunha a trabalhar. Penso que naquela época o professor buscava sempre ampliar seu conhecimento, ensinando de formas diferenciadas, talvez fizesse algum tipo de pós-graduação em sua especialidade.

O professor Nelson<sup>3</sup> era uma pessoa muito esforçada, lutava para fazer os seus alunos aprenderem. Descendente de orientais, aparentava ter cinquenta anos de idade, grisalho e às vezes sorridente. Como eu tinha bastante dificuldade nas disciplinas que ele lecionava, não compreendia muito bem suas atitudes exigentes, apesar de achar que em muitas oportunidades dizia aquilo que deveríamos ouvir com relação a comportamento em sala e preocupação com o que estávamos aprendendo. Foi o único professor que em toda a minha vida de aluno me deixou de recuperação, foi em Matemática na oitava série. Esse professor preparava sempre uma lista de exercícios que os alunos deveriam fazer, além disso, adotava livro didático nas duas matérias. Suas estratégias não eram inovadoras, mas preocupava-se em saber se estávamos entendendo tudo aquilo que ensinava. Após fazer a chamada, solicitava a leitura individual de alguma parte do livro e a execução de alguns exercícios previstos, depois corrigia explicando a matéria. Dominava bem aquilo que fazia, demonstrava conhecer as matérias. Quando me ausentava para disputar campeonato com o professor José Milton, de Educação Física, e perdia a aula de Matemática ou Ciências, ao voltar sempre tinha uma lista de tarefas e exercícios a serem cumpridas. Lembro que foi o professor Nelson quem comandou a nossa comissão de formatura. Meus pais gostavam muito dele, pois o achavam um professor exigente e empenhado, sempre era o responsável por nossa classe, coordenava as reuniões ao final de cada bimestre.

Na mesma escola lecionava o professor Daniel, de História. Ao comparar o clima de suas aulas com as do José Antônio, eram completamente diferentes. Daniel chegava na sala e depois de realizar a chamada retirava de sua pasta verde de elástico as anotações das aulas. Suas folhas eram amareladas pelo tempo, parecia que haviam sido escritas há muitos anos. Este professor aparentava ter mais de cinquenta anos de idade, usava avental branco e óculos, tinha uma voz grave e uma letra belíssima. Sua estratégia de aula resumia-se em escrever na lousa o

---

<sup>3</sup> Infelizmente foi morto no dia 28/08/2012 durante um assalto em sua residência. Recebi esta notícia com muito pesar, pois foi um grande professor.

ponto a ser copiado pelos alunos ou solicitar que algum aluno escrevesse, depois disso passava a explicar o que foi copiado. Lembro de duas oportunidades em que Daniel me chamou à frente para redigir o texto na lousa. Ao final todos ficaram zombando porque escrevi algumas palavras erradas e, ainda, a minha escrita foi subindo pelo quadro, ficando muito torta. Passei uma das maiores vergonhas, fiquei muito chateado pela situação, lembro de ter sido chamado de “burro” por parte de meus colegas ao escrever palavras erradas no quadro. Depois de redigido e, se fosse escrito por algum aluno e corrigido na própria lousa, o professor passava a explicar a matéria. A maioria dos alunos não gostava de sua aula, não deixava ninguém conversar, nem mesmo no momento em que todos estavam copiando. Também adotava a estratégia de fazer perguntas sobre o que explicava. Ponto negativo para aquele que respondesse errado. Parecia um professor em final de carreira que não aguentava mais fazer seu trabalho, sempre muito sério, não lembro de o ver sorrindo. Apesar disso, dominava bem o assunto, quando começava a explicar a matéria parecia que não existia ninguém na sala, apenas ele. Lembro que antes de iniciar o horário das aulas ficávamos do lado de fora da escola e torcíamos muito para não avistar o seu veículo, um Fusca bege, passando pela esquina do quarteirão da escola.

A decisão de fazer o curso de Educação Física foi tomada já no Ensino Médio. Sem dúvida foi influenciada por antigos professores que fizeram parte da minha formação básica. No Ensino Fundamental tive como professor o José Milton e no Ensino Médio, a professora Sueli. As características de suas aulas, o conteúdo e até mesmo a maneira de lecionar foram elementos decisivos para a escolha da área.

As experiências positivas com alguns esportes, dentre os quais o basquetebol e o futebol sempre possibilitaram um certo *status* nas duas escolas em que estudei (o Ensino Fundamental e o Médio). O esporte me fazia expressar melhor, pois era o que conseguia realizar bem. O meu desempenho esportivo “amenizava” um pouco a timidez, potencializando o entendimento a respeito de minhas fragilidades, de meus limites, mas também me fazendo transpor obstáculos grandes como o medo de me aproximar e me expressar diante dos adultos, principalmente de meus professores.

Tive o total apoio de minha família. Logo que decidi fazer Educação Física meu pai, muito franco, disse: “*Filho, você tem certeza disso? Ser professor não é fácil, você não vai ganhar bem e vai sofrer demais*”. Palavras sábias que são guardadas em minha memória, palavras de quem, mesmo com poucos estudos, conseguiu construir com muito esforço uma bela



família e carreira profissional. Apesar de acharem a área desvalorizada, meus pais e irmãos não se opuseram e apoiaram incondicionalmente.

Não fui daqueles que passou por intermináveis crises por não saber qual carreira escolher. Desde o início o meu desejo foi sempre muito claro. Somente quando ingressei na universidade, minhas opiniões sobre os meus antigos professores de Educação Física puderam ser revistas, principalmente ao final do curso e início do período de preparação para a entrada na pós-graduação. Tinha-os como grandes exemplos, talvez porque sempre me destaquei no esporte, isto fez com que fosse um modelo de desempenho, sendo frequentemente colocado pelos dois como um aluno a ser seguido pelos demais companheiros de turma, o que me fazia muito bem. No período que compreende da quinta à oitava séries do ensino fundamental tive o mesmo professor, José Milton, um ex-atleta de basquetebol, que por ter grande experiência com este esporte, o adotava como único conteúdo de todas as séries do Ensino Fundamental. Era grisalho, alto, cerca de um metro e noventa de altura e um problema no joelho que o afastou das quadras.

Era, para mim, o máximo que um professor poderia ser: correto e ético, mesmo que passasse despercebido, naquela época, a sua atitude bastante excludente com aqueles alunos que não se destacavam do ponto de vista do desempenho nas atividades promovidas nas aulas de Educação Física. Os alunos que não se destacavam eram separados e formavam um grupo, enquanto aqueles mais “avançados” formavam outro. Todo erro, seja de um aluno do primeiro como do segundo grupo, vinha acompanhado de um sonoro “*goiaba!*”, termo utilizado pelo professor para demonstrar a sua insatisfação.

Eu fazia parte da equipe de basquetebol da escola e saíamos para participar de campeonatos. Por conta disso sempre tive certa regalia na escola, principalmente nas matérias nas quais o meu desempenho não era bom, como Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, por ser um dos principais membros da equipe, acabei detendo um prestígio social na escola, o que me fazia muito bem, consegui o respeito de todos os alunos e funcionários, além de admiração. Nunca parei para pensar e refletir naquela época como os meus companheiros de turma se sentiam, principalmente aqueles considerados pelo meu professor como “*goiabas*”.

A minha visão sobre a função da Educação Física na escola era exatamente aquela que meu antigo professor José Milton desempenhava. Lembro que neste período somente me ocupava com a necessidade de me manter bem em relação ao desempenho nas partidas de basquetebol, não me preocupava com outras indagações sobre possibilidades diferentes de aulas

que me levassem a conhecer esportes diferentes, por exemplo, nem mesmo passava pela mente como era o meu desempenho nas demais matérias, se precisaria melhorar, se deveria ser um aluno diferente, mais aplicado e comprometido. Apenas queria jogar bem e freqüentar campeonatos com a equipe que representava a escola, pois, através disso, conseguiria reconhecimento que, por conta da minha timidez, não adquiriria de outra forma.

Lembro de dois títulos regionais de basquetebol que ganhamos pela escola e um campeonato estadual entre as escolas públicas do Estado de São Paulo, o primeiro da história do Colégio Estadual Dom Miguel de Cervantes y Saavedra, localizado na zona leste, no bairro Jardim Cisneros, onde passei toda a minha infância, juventude e mocidade. No campeonato estadual perdemos dois jogos na fase em que todas as equipes jogavam entre si e, por conta disso, nos classificamos nas últimas colocações. No entanto, depois destas derrotas não perdemos mais e na semifinal e final pegamos as duas equipes que haviam ganhado de nossa equipe. Foram duas partidas espetaculares as quais vencemos por placar muito apertado.

Também sempre tive um desempenho acima da média no teste de Cooper (12 minutos) que o professor realizava para atribuir nota aos alunos. Por isso, e principalmente por deter um certo prestígio, é que visualizava em meu professor o grande mestre. A reflexão sobre a ação pedagógica do professor José Milton que detinha um caráter excludente, tecnicista e com nenhuma oportunidade de oferecimento de outras práticas esportivas somente foram compreendidas ao final da graduação. Por conta disso é que me interessei pelo tema.

Quando ingressei no Ensino Médio na Escola Estadual Oswaldo Catalano, também localizada na zona leste de São Paulo, no bairro do Tatuapé, tive outro exemplo de professor. A Professora Sueli tinha cerca de um metro e cinquenta centímetros de altura, magra, muito educada e também amante do basquetebol, foi meu outro exemplo de docente na área. Era aquela professora que todos os alunos gostavam, por ser atenciosa, prestativa e sempre presente na escola, pois, para os alunos, aquele professor de Educação Física que falta demais é um problema, é o único docente que não pode faltar devido ao prazer que este conteúdo proporciona aos alunos.

Lembro de um evento bastante curioso que ocorreu na segunda série do Ensino Médio em que o professor de Língua Portuguesa pediu a todos os alunos que fizessem uma dissertação, não me lembro o tema e eu fui muito mal. Tinha grande dificuldade com o componente curricular, achava muito difícil fazer aquelas análises sintáticas, não via utilização

prática, não conseguia diferenciar um pronome de um verbo, de uma locução verbal, termos muito utilizados naquela época e que soavam em meus ouvidos como algo muito distante de entendimento. O professor deu uma chance àqueles que não foram bem para fazer uma outra dissertação, foi então que redigi e pedi à professora Sueli que desse uma lida e corrigisse. Ela atendeu o meu pedido, mas o professor percebeu o ocorrido ou a própria Sueli comentou com ele, o que gerou um grande problema, por este motivo tive uma longa conversa com o professor que quase me deixou de recuperação.

Foi a professora Sueli que me apresentou o handebol e me fez jogar o voleibol, pois até então somente havia vivenciado o futebol, como a maioria dos meninos e jovens, e o basquetebol. Já o voleibol, tinha jogado apenas com primos e colegas em raros momentos de lazer. Neste período passei a perceber que o meu desempenho não era o melhor em todos os esportes; apesar de esforçado, era um jogador mediano de handebol e apresentava grande dificuldade com o voleibol. Também fiz parte da equipe de basquetebol do colégio e detinha grande prestígio a ponto de ajudar a professora no treinamento da equipe feminina da escola.

Até ingressar no Ensino Médio acreditava que tudo aquilo que vivenciei nas aulas de Educação Física da Escola Dom Miguel eram o suficiente, não percebia outras possibilidades de aprendizado, outras práticas corporais. Acreditava que o papel da disciplina era o de proporcionar momentos de jogos dentre os quais devia demonstrar toda a minha habilidade, a capacidade adquirida ao longo dos anos a fim de manter o *status* alcançado. A competição sempre foi meu grande motivador, elemento central de todas as interações voltadas ao esporte.

É interessante a questão do *status* que se adquire a partir do reconhecimento que é dado ao desempenho esportivo. Todo grupo que se reúne para a prática de algum esporte constitui uma complexa rede hierárquica de interação. Nela, cada sujeito conhece a sua posição em relação aos demais companheiros. A minha posição no basquetebol e futebol esteve num patamar alto, sempre me destaquei frente aos meus amigos e companheiros de “peladas”. As posições relativas de cada um são confrontadas a todo instante nas partidas, então os indivíduos que jogam sabem quais são aqueles que, de repente, colocam o seu desempenho à prova e por isso é inadmissível, por exemplo, deixar o companheiro fazer um belo lance à sua frente, sofrer um drible no futebol é quase uma ofensa, por vezes até maior do que um gol, uma bandeja bem executada na frente de um adversário considerado um rival ameaçador era obrigação para demonstrar superioridade.

A competição coloca não somente estas teias de disputas em prova, a oposição constituída num jogo vai além, extrapola a questão do grupo, entrelaça também as demais relações estabelecidas no âmbito escolar, por exemplo. O indivíduo que se encontra bem colocado na teia de relações de reconhecimento detém prestígios que são também reconhecidos em outros grupos; assim, amizades e diferentes interações são constituídas a partir disso. Um garoto ou garota que se destaca no esporte é bem visto por seus iguais. Lembro de campeonatos disputados nas duas escolas em que sujeitos que eu nem imaginava que soubessem meu nome se aproximavam para dar parabéns ao final de uma partida, até mesmo aqueles professores que raramente dirigiam a palavra, vinham conversar. Era sempre durante uma partida de basquetebol que conseguia expressar talvez tudo aquilo que não fazia com palavras.

O sujeito passa a ser respeitado por seu desempenho quando demonstra aquilo que sabe aos demais companheiros e a todos que estão assistindo; por isso, em uma partida, os ânimos sempre ficam “quentes” e qualquer lance pode gerar polêmica e briga, tudo porque aqueles que se encontram em patamares altos nas relações de desempenho não querem perder seus “postos”, enquanto os demais querem ocupar espaços melhores. Na pesquisa de mestrado também identifiquei redes de convivência entre os grupos de alunos, o que gerava em várias situações questionamentos e atitudes transgressoras nas aulas, atitudes estas que a professora Marcela<sup>4</sup> não conseguia lidar bem (RODRIGUES JÚNIOR, 2008).

Para um rapaz tímido e introvertido que não se sentia à vontade com as palavras em público, que não enxergava em si mesmo os potenciais humanos valorizados culturalmente como a extroversão, a comunicabilidade e a desenvoltura para as relações sociais, o esporte foi minha válvula de escape. Deste modo, ter alguém que “ameaçasse” o posto de mais querido, do melhor do time e admirado por boa parte dos sujeitos não admitia, não passava pela minha cabeça, por isso, qualquer jogo, mesmo que não valesse nada, não pertencesse a campeonato nenhum, eu levava muito a sério. Por esta razão, não admitia perder jogo, perder a bola durante uma partida de basquetebol, perder um lance considerado fácil, nada podia acontecer. Apesar de jogar “duro” e sério nunca fui desleal com nenhum companheiro, seja do meu time ou da equipe adversária.

As aulas de Educação Física sempre promoviam o entendimento de que eu deveria jogar qualquer que fosse o esporte de uma maneira muito competitiva, o que dificultava a compreensão de que os vários momentos que vivenciávamos pudessem ser utilizados para outros

---

<sup>4</sup> Nome fictício da professora que participou de meu estudo.

objetivos, como por exemplo, o lazer ou o contato com outras práticas corporais. A competitividade exagerada presente em minhas ações nas aulas não permitia outras formas de entender, porque muitos de meus companheiros de turma não se sentiam à vontade para jogar comigo e com meus companheiros de jogo e acabavam ficando conversando do lado de fora da quadra.

É curiosa a questão porque você passa a querer cada vez mais desempenhar melhor as ações, não aceita errar, a competição faz aflorar no indivíduo sentimentos como este. Assim, a minha visão de aula de Educação Física limitava-se a querer jogar somente aquilo que fazia de melhor, não gostava e não queria jogar voleibol, handebol e/ou fazer outros esportes, pois meu desempenho mediano ou fraco, dependendo da situação, me colocava “frágil” diante do restante do grupo que me respeitava devido ao desempenho no basquetebol.

Assim, devido ao sistema classificatório existente nos diversos grupos que participam de práticas esportivas e também por apenas me sentir em raros momentos em posições desfavoráveis, é que nunca consegui olhar e enxergar o que havia de mais perverso nas aulas de Educação Física das quais fui aluno, a situação de exclusão e a falta de outras práticas esportivas que gerassem outros conhecimentos. É fato que aqueles que não têm o desempenho valorizado em um determinado grupo sentem-se excluído. Em algumas situações não é preciso que haja manifestação direta por parte do grupo mais habilidoso porque o próprio contexto em que as relações são desenvolvidas, a quadra, faz com que o grupo menos habilidoso opte por ficar de fora. Neste aspecto o papel do professor é fundamental para que esses códigos sejam percebidos e ao menos problematizados.

Infelizmente na aula de Educação Física os sistemas classificatórios são todos colocados à mostra durante os conteúdos esportivos. Claro que passei a entender e problematizar estes aspectos somente quando ingressei no curso de graduação da Universidade Estadual Paulista/Rio Claro, principalmente porque raramente pertenci aos grupos dos menos habilidosos e, por isso, posteriormente é que foquei o olhar para estas questões com mais atenção.

A Escola Estadual Oswaldo Catalano, além do ensino normal, também oferecia cursos técnicos de Magistério e Publicidade. Acabei me formando técnico em publicidade, profissão que nunca exerci. Dessa época, lembro que a Sueli era responsável por lecionar às futuras professoras do magistério a disciplina de Educação Física. Presenciei a docente dando aulas para o magistério e verificava que sempre trazia algumas dinâmicas diferentes, dinâmicas

estas que eu nunca havia vivenciado, mas as quais não me interessavam devido a não verificar nelas o componente da competição.

As nossas aulas eram direcionadas a todos os alunos. Em cada bimestre víamos um dos esportes coletivos (futebol, basquetebol, voleibol e handebol), além disso, existia um horário diferenciado para as equipes de treinamento. A confiança que Sueli depositava em mim e os seus elogios foram decisivos na escolha da profissão de professor de Educação Física.

Outro aspecto que ganhou destaque e que me levou a buscar a área foi o de não ter conseguido ser um atleta de basquetebol federado, assim sendo posso me enquadrar na categoria de “atleta frustrado”. Foi um sonho não realizado, apesar do fato de ter jogado bem e ter disputado alguns campeonatos, ter sido elogiado, hoje sei que dois aspectos fundamentais foram decisivos: a baixa estatura e a necessidade que eu tinha de manter a posse da bola, pois queria resolver todos os lances do jogo sozinho.

Ser um “atleta frustrado” contribuiu para a minha escolha, como acontece com muitos que procuram a área. Ao longo de minha infância e juventude fiz muitos testes para seleção de atletas tanto de futebol de salão e campo, quanto de basquetebol. Destas experiências não guardo nenhum sentimento positivo e quando defini fazer vestibular para Educação Física dizia que mudaria o contexto excludente do processo de seleção, principalmente aqueles relacionados a alguma característica física do sujeito, como altura, peso, entre outras. É interessante a questão de que, quando eu estava na escola praticando, principalmente o basquetebol não conseguia enxergar como agia excludentemente com meus amigos de turma, mas quando não passava em um teste de basquetebol para jogar em nível de federação não aceitava ser excluído, preterido diante de outros.

As reflexões que passei a fazer a partir do momento em que ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física foram importantes na reconstrução de minhas concepções acerca de meus antigos professores, até então tidos como grandes exemplos de profissionais. Relembro uma situação em que na disciplina Educação Física no Ensino Fundamental a professora Irene Rangel colocou toda a turma, cerca de trinta alunos entre homens e mulheres, numa grande partida de futebol em que o objetivo era chutar uma bola de pano bem velha em direção aos gols. Ficamos por aproximadamente 40 minutos jogando e o tempo passou sem perceber que estávamos jogando todos juntos, um jogo aparentemente sem muitas regras e não havia até aquele momento ocorrido nenhum conflito de ordem disciplinar que dificultasse a

interação da turma. Este momento foi importante, pois, pelo menos em mim, despertou a idéia de que conseguimos jogar sem cobranças e desavenças, apenas pelo prazer.

Outro evento que marcou bastante no curso de graduação foi ter que explicar a leitura e responder questões relativas ao livro de João Batista Freire “Educação de corpo inteiro” que as professoras Suraya Darido e Irene Rangel propuseram como instrumento de avaliação da disciplina que lecionavam. A leitura deveria ser completa e individual da obra para que pudéssemos responder às questões. Foi um momento marcante por todo o contexto que envolve uma avaliação como esta, mas também bastante gratificante porque fui bem respondendo todas as questões elaboradas pelas professoras. Depois da leitura “compulsória” passei a me interessar mais pela área escolar, fui aos poucos me identificando com muitas das discussões realizadas.

A partir das leituras, discussões e vivências realizadas por grandes docentes como Suraya Darido, Irene Rangel, Afonso Machado, Sara Matthiesen, Mônica Brochado, Luiz Augusto Lorenzetto, José Ângelo Barella e Samuel de Souza Neto, entre outros, passei a perceber que as lembranças das ações e vivências sobre a prática pedagógica dos meus antigos professores José Milton e Sueli deveriam ser olhadas com mais cuidado e critério. Esta sensibilização foi fundamental porque passei a “desnaturalizar” aquilo que achava comum e normal, a competição exacerbada, o sentimento de diversão e de leveza que as diversas práticas corporais poderiam promover, a contribuição do professor de Educação Física ao ensino de diferentes conteúdos pertencentes ao universo da Cultura de Movimento<sup>5</sup>.

Outro ponto de destaque de minha graduação foi à iniciação na pesquisa acadêmica. Durante três dos quatro anos do curso tive contato com duas áreas acadêmicas, a Psicologia do Esporte e a Fisiologia Básica. As experiências compartilhadas ao realizar pesquisas nestas áreas foram bastante significativas porque me deixaram convicto sobre aquilo que gostaria de realizar depois que concluísse a graduação, seguir carreira acadêmica.

Fui um dos membros fundadores do grupo de pesquisa em Psicologia do Esporte, coordenado pelo professor Afonso Antonio Machado, e neste grupo aprendi as primeiras lições sobre como fazer pesquisa. Com o grupo passei a frequentar eventos acadêmicos como palestras,

---

<sup>5</sup> Termo compreendido como em São Paulo (2008, p.42) “No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem sido denominado ‘cultura de movimento’”.

congressos, seminários, inclusive apresentando resultados das pesquisas que fazíamos em conjunto. E sobre a orientação do professor Afonso realizei a pesquisa que resultou em minha monografia sobre auto-eficácia e profissionais de Educação Física.

Também tive oportunidade de participar de uma pesquisa na área de Fisiologia Humana sobre a orientação da professora Eliete Luciano que resultou no meu primeiro artigo científico publicado na área juntamente com dois amigos de turma José Rodrigo Pauli e Danilo Ramos Antunes. Este trabalho me proporcionou a experiência de vivenciar um pouco da dinâmica de organização de pesquisas realizadas em laboratórios com animais, completamente diferente daquelas com as quais tive contato na Psicologia do Esporte.

Apesar destas experiências que despertaram o gosto pela pesquisa, ainda não me sentia convicto sobre qual área seguir carreira acadêmica, até que no último ano do curso de licenciatura resolvi que seguiria na área escolar. A minha convicção foi tão grande que decidi não fazer complementação para ter o diploma de bacharelado em Educação Física. As experiências vividas nos estágios supervisionados auxiliaram na decisão, pois gostei do desafio de conduzir uma turma de alunos durante uma aula, mesmo que neste período ainda não fizesse idéia sobre a complexidade de tudo que envolvia o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física na escola. Além dos estágios, as experiências marcantes das aulas de Irene Rangel e Suraya Darido foram decisivas para a minha opção.

Deste período também não guardo boas lembranças principalmente aquelas relacionadas às disciplinas de Cinesiologia, de Anatomia, de Neuroanatomia e algumas disciplinas cujo conteúdo conhecia bem como o basquetebol. A forma tradicional como os professores lidavam com estes conteúdos promoviam uma dificuldade muito grande de entendimento, não conseguia decorar a terminologia utilizada e valorizada quase que exclusivamente pelos docentes. A maneira como o basquetebol foi abordado na disciplina de formação não acrescentou muito já que tinha uma certa experiência. Minha visão sobre o basquetebol continuou a mesma depois da disciplina da faculdade. Neste caso, esperava algo diferente, já tinha constituído uma expectativa acerca do conteúdo e que, ao não ser alcançada, passei a julgar de forma negativa a maneira como o professor lidava com o ensino. Essa questão é comum tanto no contexto escolar como universitário, nossos alunos têm pré-conceitos sobre vários temas, conceitos concebidos na vida cotidiana sobre os temas que abordamos nas aulas, mas muitas vezes nós, professores, não nos atentamos para este fato. O docente que lecionou



basquetebol na graduação agia como meu antigo professor Milton, como se estivesse lidando com atletas e não com futuros professores.

A prática pedagógica do meu antigo professor José Milton, apesar de ser profundo conhecedor do basquete e grande técnico, tinha em seu cerne aquilo que muitos teóricos da Educação Física e, principalmente, da área da Educação criticavam, ou seja, uma atuação que valorizava aqueles que se destacavam, promovendo grande exclusão no contexto de sua aula daqueles alunos que manifestavam dificuldades com a prática do basquetebol. Possivelmente este professor deixou muitos alunos “traumatizados” - como a professora da minha pesquisa de mestrado<sup>6</sup> -, por sua maneira de tratar os educandos, mesmo que não tivesse consciência daquilo que estava promovendo.

Somente com o ingresso na universidade é que comecei a refletir sobre estes eventos passados. Mas nenhum dos professores da faculdade trabalhou diretamente com situações de reflexão autobiográfica e com história de vida; no entanto, apesar disso, as vivências promovidas acabaram me levando a lembrar de situações já vividas em ciclos anteriores de minha vida. Este é um aspecto de destaque, o de conseguir refletir sobre as ações dos meus antigos professores mesmo sem alguma estratégia didático-pedagógica dos docentes da universidade.

Acredito que situações em que mobilizamos vivências anteriores poderiam ocorrer mais vezes nos cursos de formação de licenciados em Educação Física. Lembro de poucos eventos em aulas nos quais pudemos discutir sobre experiências, sentimentos e compreensões constituídas no passado e desenvolvidas no contexto educacional. Muitos docentes universitários acabam abordando junto a seus alunos, futuros professores, um contexto ideal de ação, não se preocupando com a dimensão real da prática pedagógica.

Vejo a ação pedagógica da professora Sueli preocupada com a questão da inclusão de todos os alunos nas aulas. Por outro lado resumia o conteúdo da Educação Física ao futebol, handebol, basquetebol e voleibol, abordando-os do ponto de vista recreativo em alguns momentos e, em outros, mais diretivo. Encaro-a como uma docente com grande potencial, mas também com alguma dificuldade em realizar propostas didático-pedagógicas diferenciadas em que pudesse ampliar o leque de informações dos alunos a respeito das diversas práticas corporais

---

<sup>6</sup> A professora Marcela também relatou que tinha um certo trauma da disciplina de basquetebol vivenciada na faculdade porque o professor era muito rígido. Ela até revela que uma amiga de turma se machucou durante a aula devido a tensão que se instalava pela cobrança do docente da disciplina.

construídas e reproduzidas pelo ser humano ao longo da sua história, como ela fazia com alunas do magistério.

Seria injusto da minha parte não reconhecer que a forma como estes professores atuaram era fruto de um contexto mais amplo de formação tanto profissional como também escolar, já que não adquirimos os conhecimentos necessários à profissão somente quando nos preparamos através de um curso específico como, por exemplo, o de graduação em Educação Física. Assim, é importante destacar que a forma como lecionavam foi decorrência de um processo histórico de formação que não se limita apenas ao tempo da graduação que cada um cursou, mas sim de todo o período que o sujeito tem contato com aspectos relacionados à área e, de forma indireta, do processo de constituição histórica da Educação Física como área do conhecimento.

Ao mesmo tempo penso hoje que se Sueli fosse, naquela época, sensibilizada para o papel de uma Educação Física na escola mais abrangente, - como eu fui -, inclusiva, compreensiva dos diferentes fatores que diferenciam os sujeitos que participam das aulas, com algum esforço conseguiria desenvolver ações muito interessantes fazendo com que seus alunos pudessem vivenciar diferentes práticas e refletir criticamente sobre elas. Lembro que possivelmente em seu curso de formação em Licenciatura tenha sido abordado todo o contexto de discussão acadêmica sobre a identidade e a especificidade da área, discussão iniciada na década de 1980 tanto no contexto da intervenção educacional como também acadêmica, mas provavelmente a discussão ainda era muito incipiente para refletir em sua prática pedagógica pensando todo o processo de formação básica que vivenciou.

Destaco como o curso de formação me pré-ocupou sobre a necessidade de um papel bem mais abrangente e comprometido como profissional de Educação Física. Graças aos vários momentos e principalmente às leituras “forçadas” é que pude ter acesso a um qualificado conjunto de ideias e bibliografias que me fizeram ter a convicção que deveria agir de maneira diferente de meus antigos professores da área.

É interessante como pude passar de um amante da competição, da valorização da aptidão física e do melhor desempenho técnico ao longo de uma partida<sup>7</sup> ao entendimento completamente oposto àquilo que vivenciei no contexto escolar básico como aluno. Hoje defendo

---

<sup>7</sup> Obviamente estas características não são ruins, mas levadas ao extremo em uma partida podem gerar conflitos que resultem em exclusão e a todo tipo de agressões.

que esse resultado ocorreu pelo confronto de meus antigos pré-conceitos, concebidos antes mesmo da formação profissional, como o contexto acadêmico.

O curso de licenciatura me levou a reflexões críticas sobre minhas experiências anteriores, proporcionando uma espécie de revisão daquilo que estava pré-concebido sobre a forma de dar aulas de Educação Física, de pensar os conteúdos e estratégias de ensino. Por isso estruturei essa pesquisa de doutorado com professores em diferentes etapas da carreira profissional. A idéia inicial foi a de conduzir professores a um processo de reflexão autobiográfica, como este que faço neste capítulo.

A minha experiência profissional, principalmente no início da carreira, direcionou-me para a pós-graduação, porque foram muitas as dificuldades pelas quais passei. A primeira delas ocorreu devido à falta de motivação dos alunos para conhecerem outras práticas corporais que não somente aquelas com as quais já tinham maior contato e que obviamente gostavam. Por esta questão, todos os professores, seja no início ou final de carreira, passam. Além disso, a pouca experiência docente também foi fator decisivo.

Outra dificuldade ocorreu a partir dos diferentes graus de experiências que os alunos detinham em relação aquilo que eu propunha ensinar, o que gerava um complexo contexto do qual deveria, além de manter controle, propor vivências que pudessem resultar em conhecimento para todos. A diversidade de experiências, saberes e interesses sempre foram elementos dificultadores da prática pedagógica.

Além dessas dificuldades, tomei contato com outros problemas também comuns aos docentes como a negociação com os alunos mais velhos para conseguir manter o contexto de aula favorável à aprendizagem. Junto a isto havia a questão da invasão de quadra por membros da comunidade em que a escola estava inserida. Foi um período inicial de carreira em que tive que aprender - apesar de tomar contato com várias discussões na graduação sobre os problemas encontrados no cotidiano escolar - a lidar ao longo das aulas.

O trabalho com outros profissionais com maior experiência e que pensavam completamente diferente o papel da Educação Física na escola e as possibilidades que a intervenção do professor poderia alcançar também foi uma barreira grande a qual precisei de algum tempo para aprender a superar.

Foi então que passei a perceber que o acesso constante àquilo que os alunos sabiam sobre as práticas que eu havia planejado, poderia ser um exercício didático-pedagógico

interessante e com alguma dificuldade adotei em minhas aulas. Já tinha contato com essa perspectiva de partir daquilo que os alunos sabem para desenvolver as aulas, porque na graduação também tive contato com algumas leituras de Paulo Freire. Entretanto, passei a perceber durante as experiências acumuladas nas escolas que precisava de mais subsídios e a busca por leituras que me auxiliassem com a temática é que me conduziram ao mestrado na Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

Conhecia o trabalho do professor Jocimar Daolio por ter lido um de seus principais livros<sup>8</sup> para o primeiro concurso público que prestei na área escolar. Busquei novas informações sobre o autor e suas obras, o que me deixou convicto que deveria ingressar na pós-graduação sob sua orientação. Depois de três tentativas no processo de seleção para o mestrado, fui selecionado em 2006. Antes do meu ingresso, fui convidado a participar do seu grupo de estudo denominado GEPEFIC - Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física e Cultura, em 2004.

## 1.2 A configuração do problema de pesquisa

A minha dissertação de mestrado deixou algumas indagações que acabaram configurando o objeto do presente trabalho. Nela, busquei a compreensão de uma professora de Educação Física sobre os saberes cotidianos de seus alunos em relação à Cultura de Movimento. Analisei a forma como tal docente do Ensino Fundamental lidava com estes saberes no dia-a-dia pedagógico para entender os motivos que lhe conduziram à forma de sua intervenção. Nas ações da professora procurei identificar também quais poderiam levá-la a rupturas ou a continuidades em relação à temática abordada pelo estudo, os saberes dos alunos.

Os fios condutores escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado foram três eixos. O primeiro foi destinado ao processo educativo da professora retratado em uma breve narrativa de sua trajetória de vida, lembranças de acontecimentos significativos de sua infância, adolescência, juventude e mocidade, tanto do contexto familiar como o de convívio com amigos, parentes, e no contexto escolar, lembranças de professores e intervenções.

O segundo buscou alcançar a maneira como a docente falava da temática abordada na pesquisa, que lançava luz sobre os saberes cotidianos dos alunos, os significados atribuídos pela

---

<sup>8</sup> DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

professora ao fenômeno da aula, à especificidade da disciplina curricular Educação Física, a forma como percebia e entendia os alunos.

O terceiro buscou analisar a prática pedagógica dessa professora, as suas aulas, as relações desenvolvidas com os alunos, os conteúdos trabalhados, a sua atitude diante dos alunos, além da forma como lidava com os saberes que os alunos desvelavam durante as atividades.

Ao longo do estudo constatei pouca abertura aos saberes das crianças e práticas pedagógicas pouco direcionadas ao diálogo. Ficou bastante evidente uma atitude de não apropriação dos saberes dos alunos, apesar de tais saberes estarem sendo revelados a todo o momento em diferentes situações não percebidas pela professora. Essa atitude é, com base nos autores visitados no estudo (ITURRA, 1990; SANTOS, 2006; GEERTZ, 2003), consequência da tradição de um olhar que não reconhece a importância do senso comum como gerador de diferentes saberes responsáveis pela configuração de uma série de compreensões sobre a realidade.

A professora reconhecia que as crianças chegavam à escola com um certo conhecimento sobre jogos e brincadeiras, enfim sobre as práticas corporais; no entanto, em sua aula havia grande barreira para que esses saberes fossem considerados, as ações e atitude da professora não favoreciam o acesso e a manipulação dos saberes dos alunos. Outros fatores como a ausência de planejamento, as suas concepções de aula ideal e de aluno ideal também contribuíam para a atitude pouco aberta. Para a docente, parecia que o professor não teria função, já que o aluno ideal era aquele que já “saberia de tudo”. Outro aspecto observado é que um aparente clima de “descontrole” sentido pela professora perante aos alunos que transgrediam também era um elemento dificultador para mudanças.

O que chamou a atenção foi que possivelmente o processo educativo dessa professora, suas lembranças das aulas, dos antigos professores da educação básica e depois da formação profissional em nível de graduação, o medo sentido por ela de perda do “controle” das situações de aulas, tenham, de certa forma, servido de reforço à sua atitude frente aos alunos. Em alguns momentos da pesquisa a professora demonstrou ser favorável a tais atitudes (muitas vezes autoritárias e que provocavam medo) adotadas pelos adultos que passaram por sua vida, segundo as entrevistas realizadas na pesquisa. O que levou à compreensão que as lembranças de sua educação familiar marcada por aquilo que ela denominou de “educação tradicional” pautada pelo não diálogo, principalmente com o pai, e reforçada posteriormente no contexto escolar com

professores e funcionários bastante autoritários, dos quais sentia medo, e que não admitiam transgressões e diálogos, de alguma forma, influenciavam na configuração de suas ações como professora.

Essa influência seria de tal forma determinante que, até mesmo se sua formação acadêmica a levasse ao confronto de tais entendimentos, possivelmente as experiências vivenciadas no processo educativo geral e constitutivo de suas lembranças seriam mais fortes e significativas e a levariam a ações e entendimentos contrários ao diálogo, a uma atitude mais democrática e estimuladora da participação dos alunos e do acesso aos seus saberes. Isso não ocorreu porque foi possível perceber a partir dos relatos sobre a sua graduação que este período também foi marcado por exigências gestuais que promoveram medo e certos constrangimentos. Assim, aconteceu certa continuidade em relação aquilo que experimentou antes da graduação.

É interessante notar que o contrário aconteceu comigo porque a graduação me preocupou com questões que me fizeram opor aquilo que experimentei, vivi e valorizei na educação básica e aos modelos de intervenção e de área que até então havia constituído e carregado das aulas de Educação Física dos ensinos Fundamental e Médio.

Ao analisar minha trajetória de vida a partir do procedimento de reflexão autobiográfica, percebi que existiram outros elementos, antes mesmo do meu ingresso na graduação que, combinados a fatores posteriores, podem ter influenciado nesta mudança de perspectiva em relação à visão que construí antes da graduação. Por isso é que adotei a estratégia metodológica da reflexão autobiográfica para a presente pesquisa, a fim de entender qual(is) poderiam ser os eventos, ações, lembranças significativas que conduzem a transformações de perspectiva, como a que eu consegui passar.

O primeiro elemento foi a forma como fui criado a partir de uma educação tradicional, que não permitia a participação principalmente nas conversas dos adultos, a crítica e a contestação de algo que, como criança ou adolescente, não concordava. Isto porque quando ingressei na graduação entendia que aquilo que os professores das diferentes disciplinas abordavam nas aulas eu deveria levar em consideração por serem mais experientes. Apesar do aspecto de não questionar ser um ponto negativo ao pensamento científico que todo docente universitário quer estimular aos seus alunos, o fato de levá-los a sério me ajudou a aproveitar bastante aquilo que cada um quis transmitir.

O segundo foi a contribuição, como filho mais velho, com os cuidados dos irmãos e a ajuda à minha mãe nos trabalhos domésticos, pois penso que isso favoreceu posteriormente, quando me tornei professor, o meu contato com os alunos que, combinado com o fator timidez, que ao longo dos anos tive que aprender a dominar, foi determinante para me deixar ocupado com este aspecto de constituir uma relação de proximidade com os meus alunos quando iniciei a carreira docente.

O terceiro elemento foi resultado dos sucessivos insucessos nos testes para ser jogador de basquetebol, futebol de campo e futebol de salão, já que na aula eu excluía os meus companheiros de turma. Este aspecto serviu para que pudesse olhar para o fenômeno da exclusão e também a focar intencionalmente a minha ação pedagógica para aqueles que ficavam à margem, para aqueles que não se destacavam em alguma modalidade ou prática corporal escolhida para abordar nas aulas.

O quarto elemento foi o evento de discriminação pelo qual passei e, posteriormente, o desejo de não pertencer ao grupo dos “goiabas” que o professor de Educação Física do Ensino Fundamental II qualificava e separava. A discriminação me auxiliou a compreender o efeito nefasto de classificações pejorativas. Já a qualificação como “goiaba”, apesar de não ter experimentado, sentia medo de ser enquadrado, o que anos depois resultava em lembranças ainda fortes, auxiliando-me na mudança de perspectiva que passei a ter durante a graduação.

O fato de o professor José Milton ter abordado apenas o basquetebol em todos os anos que lecionou, questão que passei a perceber apenas quando tive contato nas aulas do Ensino Médio com outros esportes, são experiências que suscitam lembranças que contribuíram com a mudança de perspectiva. Quando ingressei na graduação os professores questionavam o tempo todo atitudes como estas.

Combinado a estes fatores, as lembranças dos meus antigos professores de outras disciplinas também foram elementos importantes para a mudança de perspectiva porque conseguiram despertar em mim empatia, respeito por sua forma de lecionar, maneira de lidar comigo e com meus colegas de turma e ainda como apresentava os conteúdos de ensino. E também o contrário aconteceu, pois também fizeram parte de minhas experiências exemplos de professores que revelavam dificuldade de interação com o grupo de alunos, manifestando atitudes autoritárias, didáticas de preparação do conteúdo não condizentes com nossa realidade, enfim, que deixaram lembranças negativas sobre “o ser professor”.

É evidente que estes eventos por si só não me tornaram o professor que sou hoje, mas são elementos que, combinados com discussões e vivências da graduação, com as experiências acumuladas a partir do ingresso no mercado de trabalho, com o processo de formação da pós-graduação, serviram de marcadores a fim de que pudesse aos poucos me ocupar com estes aspectos passados e a focá-los tanto na relação que desenvolvo com meus alunos como também a orientar as observações em pesquisas. A combinação destes fatores, ao realizar uma análise frente à totalidade de minhas lembranças, fizeram despertar um olhar crítico e específico para os alunos que apresentavam as mesmas características que apresentei quando na educação básica, aos problemas e angústias que vivenciei.

A própria escolha da área da pós-graduação não aconteceu ao acaso. Obviamente a minha formação em licenciatura permitiu fazer um contato maior com a questão da diversidade cultural, mas foi significativo o contato com as idéias de Jocimar Daolio e seu grupo de estudos (GEPEFIC) que defende uma Educação Física para todos, sem discriminação, mais plural e significativa a um grupo maior de alunos, oferecendo oportunidade a todos de se expressarem, cada qual a partir daquilo que conhecem.

Muitas das questões desafiadoras que vivenciei como docente, inicialmente na educação básica e agora como professor universitário, serviram como elementos catalisadores e potencializadores para que modelos de intervenção, vivências e saberes construídos ao longo de minha história de vida - seja na educação básica, no processo de formação deflagrado no seio de minha família e escola, e também experiências vividas no curso de graduação e pós-graduação -, pudessem vir à tona. As compreensões alcançadas em minha pesquisa de mestrado e o processo de reflexão autobiográfica que realizei para iniciar essa pesquisa de doutorado serviram como elementos fundamentais para que pudesse estruturar os passos de desenvolvimento deste estudo.

O objetivo da pesquisa foi traçar a trajetória biográfica percorrida por seis professores de Educação Física ao longo da vida para compreender os processos de formação docente e o itinerário de constituição de seus respectivos saberes. Na primeira fase, foi desenvolvida a reconstrução dos percursos biográficos a partir de uma série de entrevistas com cada um dos docentes, com a solicitação de um conjunto de lembranças de diferentes etapas da vida. Na segunda fase, os professores fizeram uma análise compreensivo-reflexiva do material relatado que teve como pano de fundo o questionamento: existe algo naquilo que foi relatado, que ainda



influencie na sua formação e atuação profissional atualmente ou já tenha influenciado em sua atuação?

A intenção foi compreender os caminhos que conduziram os sujeitos a se tornarem os docentes que são, além de buscar compreensão sobre a constituição e mobilização dos seus saberes profissionais tendo como pano de fundo o processo de reflexão do próprio docente (reflexão autobiográfica) sobre as diferentes etapas de suas vidas relatadas e os aspectos que influenciaram ou influenciam na atuação como professores de Educação Física.

Assim, o problema de pesquisa constituiu-se em demonstrar o processo de constituição do sujeito como professor de Educação Física a partir da relação entre as experiências significativas experimentadas ao longo de toda a vida, a constituição dos saberes profissionais e seus contextos de formação. Em síntese, compreender a formação docente e dos saberes a partir das experiências vividas na Educação Básica, Educação Familiar, Formação Acadêmica e as Experiências Profissionais.

Essa pesquisa partiu da premissa de que os docentes envolvidos são co-autores por fornecerem seus relatos como também refletirem sobre eles. Assim, as questões iniciais elaboradas e que serviram como base para a elaboração do roteiro de questões que compuseram a primeira fase da pesquisa foram<sup>9</sup>: como você se constituiu professor? Quais são as possíveis etapas de sua vida e suas características, indivíduos significativos, experiências e processos que interferem/interferiram na sua constituição profissional? Como você, professor, compreende o seu processo de constituição docente na relação com a história de sua vida? Qual(is) imagem(ns) você teria de si próprio como docente? Como você entende a formação de seus conhecimentos? Como entende ainda a constituição de sua prática pedagógica? Qual(is) fator(es) você, docente, analisa ser decisivo neste processo? Quais experiências considera importantes?

Outras questões gerais também foram elaboradas a fim de tornar mais claro o caminho a ser percorrido ao longo desta pesquisa: será que existe alguma linha de força que aproximaria ou distanciaria os diferentes percursos biográficos dos professores entrevistados? Quais seriam estas linhas de força? Como e por que elas ocorrem? Em que medida o processo de constituição docente e a formação dos seus saberes podem guardar influências de experiências vividas antes mesmo da formação oferecida pela licenciatura? Em que medida o processo de

---

<sup>9</sup> Estas questões como as do parágrafo posterior serviram como elementos de base para que eu pudesse construir os roteiros de questões utilizadas tanto na primeira quanto na segunda fase da pesquisa. Portanto, não foram estas diretamente que compuseram os roteiros das entrevistas.

constituição docente e a formação dos saberes guardam marcas do processo vivido na graduação? Em que medida o processo de constituição docente e a formação dos saberes guardam marcas do processo de atuação profissional? Por conta disso e também pelo fato de existirem poucos estudos que retratam a reflexão por parte dos professores sobre a própria história de suas vidas é que me dediquei ao tema.

Participam da pesquisa seis docentes de Educação Física de escolas públicas da rede municipal de São Paulo com diferentes tempos de atuação profissional: uma professora com três (3) anos de experiência profissional; um professor com quatro (4) anos; outra com dezesseis (16) anos, outra com dezoito (18) anos e por fim dois outros docentes com trinta (30) anos de carreira<sup>10</sup>.

A minha vida está toda vinculada à escola pública, por isso, a opção pela rede pública municipal de São Paulo. Tenho grande identificação com este contexto escolar, pois nele fui aluno durante toda a Educação Básica, tive minhas primeiras experiências com a Educação Física que me fizeram optar pela área como profissão. Foi no contexto da escola pública que iniciei minha carreira profissional, na rede municipal da cidade de Itapevi, passando também pelas redes municipais de Osasco e São Paulo. Além do que cursei a graduação, o mestrado e o doutorado em universidades públicas. Portanto, tenho vínculos e compromisso afetivos e políticos já que o caminho para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil passa principalmente pelas escolas públicas. Por este motivo optei por realizar a pesquisa com professores de escolas públicas.

### **1.3 Etapas do desenvolvimento da pesquisa**

Na primeira fase, solicitei aos professores lembranças sobre suas etapas da vida, deixando que relatassem livremente. Assim, as diferentes imagens que aflorassem da memória viriam amarradas a várias outras, como uma espécie de novelo de linha que, ao ter a ponta puxada, aos poucos se desenrola. Foi definido apenas que o relato sobre as etapas da vida seguiriam a seguinte ordem: a opção pela carreira, depois a formação acadêmica, as experiências docentes ao ingressar no mercado de trabalho, junto a elas alguns fatos relacionados também à graduação, em seguida as vivências na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental

---

<sup>10</sup> Os motivos para a escolha dos professores nesta faixa de tempo de carreira serão apresentados no item 1.4 deste capítulo.

e Médio) e as diferentes experiências vividas na família e com amigos ao longo da infância, juventude e fase adulta.

Assim, os temas escolhidos para o desenvolvimento das etapas de vida foram:

**1- Formação acadêmica:** lembranças sobre o processo que os conduziu à escolha da profissão, fatos, personagens e experiências consideradas fundamentais. Lembranças da época de graduação, fatos, personagens e experiências. Entendimento do docente ao sair da graduação sobre o papel do professor de Educação Física.

**2- Experiências profissionais:** lembranças a respeito da atuação docente, fatos e personagens importantes, alunos, turmas e experiências significativas que venham à tona. Perfil profissional traçado pelo sujeito. Sobre as aulas de Educação Física: objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e relação com os alunos.

**3- Família:** lembranças de personagens familiares, dos pais e irmãos, avós e amigos, aspectos e eventos da educação familiar. Perfil educacional e pessoal em cada fase do desenvolvimento (infância, adolescência e juventude) traçado pelo sujeito. Experiências com a Cultura de Movimento fora da escola. Perfil dos pais e parentes. Além disso, também foram solicitadas informações sobre casamento, marido/esposa, filhos e dificuldades vividas no âmbito familiar.

**4- Escola:** lembranças do processo de educação formal, personagens, fatos e experiências. Perfil de aluno nas diferentes fases da vida na escola de forma geral. Perfil de aluno especificamente na disciplina Educação Física. O círculo de amizades na escola nas diferentes fases/níveis de ensino. As aulas de Educação Física na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Estes quatro temas geradores serviram de base para a elaboração de todas as perguntas feitas aos professores. A partir dos temas foi composto um roteiro<sup>11</sup> utilizado em todas as entrevistas como referência, assim, conforme fosse solicitada uma informação sobre um determinado tópico e, posteriormente, considerado que a exploração do mesmo tivesse a contento, o tópico era marcado como concluído. Esse procedimento foi adotado para todos os temas, o que facilitou o andamento das entrevistas para que não houvesse repetição das solicitações aos professores.

---

<sup>11</sup> Ver roteiro completo no apêndice A.

A primeira fase da pesquisa levou cinco meses (maio a setembro de 2011) desde o estabelecimento dos primeiros contatos com a Diretoria Regional de Ensino da Região de Pirituba pertencente à Prefeitura do Município de São Paulo, o contato com cada um dos professores, o início das entrevistas e o fechamento das transcrições.

Foram quase trinta horas de entrevistas concedidas pelos seis professores, todos eles entrevistados em seus locais de trabalho durante horários livres previamente agendados. As entrevistas da primeira fase<sup>12</sup> resultaram em dois volumes de transcrições totalizando trezentas e oitenta (380) páginas. Os seis professores lecionavam em três escolas públicas diferentes da região de Pirituba em São Paulo. A opção por esse bairro na zona oeste do município ocorreu devido a ser a região onde moro, o que facilitou o contato semanal com os envolvidos.

Todo o material das entrevistas realizadas na primeira fase com cada docente foi transcrito e ordenado na sequência<sup>13</sup> em que ocorreram. Junto às transcrições foram anexados: (1) uma explicação sobre a segunda fase de entrevista, (2) um roteiro sobre o qual o professor deveria construir previamente a sua reflexão antes que recomeçassemos as entrevistas e (3) espaço para anotações. Estes documentos foram encadernados e entregue a cada um dos docentes. Assim, cada professor foi convidado a refletir sobre aquilo que narrou em relação às diferentes etapas de sua vida. A intenção foi que o professor construísse um processo de reflexão autobiográfico com o auxílio do roteiro antes mesmo que iniciássemos a segunda fase da pesquisa.

Cada professor teve em média duas semanas para o exercício prévio de reflexão autobiográfica. Entretanto, como ainda discutirei ao longo dos capítulos, o tempo de reflexão por cada professor precisou ser ampliado devido às dificuldades inerentes ao exercício profissional e também por conta da complexidade da análise que solicitei junto a eles. Por conta disso, o tempo efetivo médio utilizado pelos professores para o processo de reflexão prévio girou em torno de trinta (30) dias. A cada um foi dada a instrução de que poderia fazer anotações, escrever um texto ou simplesmente ler o material transcrito como forma de preparação para a continuidade das entrevistas. Na segunda etapa, o roteiro previamente dado aos professores foi aquele que serviu de base para o prosseguimento das entrevistas.

---

<sup>12</sup> As transcrições referente a primeira fase da pesquisa constam no Apêndice E anexado ao final do texto.

<sup>13</sup> Ver apêndice B.

Elaborei, antes de iniciar a segunda fase com cada docente, uma análise prévia a partir do roteiro fornecido aos professores de todo o material coletado na primeira fase. Fiz um levantamento sobre elementos específicos dos relatos como fatos considerados importantes nas trajetórias de vida, eventos que me chamaram a atenção por poderem influenciar nas respectivas formas de agir e refletir sobre o cotidiano de ensino, como contato com os alunos, a maneira de selecionar os conteúdos de ensino, além dos saberes em cada etapa da vida que vieram à tona ao longo das conversas. A intenção deste exercício foi o de produzir um roteiro mais detalhado para o desenvolvimento das entrevistas, contendo elementos biográficos que afloraram ao longo do conjunto de entrevistas da primeira fase.

O objetivo deste roteiro mais detalhado<sup>14</sup> foi o de questionar, depois do relato da análise feita pelo próprio docente, aquilo que pudesse ficar de fora de sua reflexão autobiográfica e apresentar ao professor para um debate e possível análise por parte dele dos elementos biográficos importantes nas respectivas trajetórias de vida que eu, como pesquisador, havia identificado no relato.

Além destes dois aspectos eu também tinha receio que algum professor não fizesse a reflexão autobiográfica prévia por conta da grande carga horária de trabalho de cada um e, por conta disso, viesse apenas preparado para refletir no instante em que as entrevistas estivessem ocorrendo, sem o exercício autobiográfico prévio, o que dificultaria o andamento das entrevistas. Então, se estes casos ocorressem, partiria de minhas análises prévias para estimular o diálogo e reflexão. Não houve caso em que o professor não realizou a reflexão prévia.

Assim, a segunda fase foi desenvolvida da seguinte forma: primeiro o professor relatou toda a sua reflexão autobiográfica. Depois disso, entrei com questões visando o aprofundamento sobre os aspectos relatados, sobre questões não relatadas na reflexão pelo professor e que, sob a minha ótica, precisavam ser questionados. Nesta fase utilizei o roteiro de análise mais detalhado, previamente construído.

As análises feitas previamente por mim e as entrevistas da segunda fase ocorreram entre outubro de 2011 e março de 2012. Foram outras quase 30 horas de entrevistas, em média 5 horas de conversa com cada um deles. Essas foram transcritas<sup>15</sup> na íntegra e compuseram também dois outros volumes que totalizaram trezentas e trinta e quatro (334) páginas.

---

<sup>14</sup> Este roteiro detalhado construído a partir de cada relato colhido e transcrito na primeira etapa da pesquisa consta no Apêndice F anexado ao final do texto.

<sup>15</sup> As transcrições da segunda etapa da pesquisa constam no Apêndice G anexado ao final do texto.

#### **1.4 Critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa: as fases da carreira profissional**

O primeiro contato com os professores que participaram da pesquisa foi demorado. Inicialmente fui até a Coordenadoria Regional de Ensino da região de Pirituba para obter maiores informações sobre a viabilidade do desenvolvimento da pesquisa nas escolas da região.

O primeiro contato ocorreu no setor da supervisão pedagógica. Nele conversei com a supervisora que estava de plantão no momento. Deixei uma cópia da minha Carta de Apresentação<sup>16</sup> como aluno da pós-graduação. Deixei ainda uma Carta de Apresentação da pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>17</sup> para ser assinado logo que obtivesse a autorização para o desenvolvimento da pesquisa na Coordenadoria de Pirituba.

Expliquei o objetivo da pesquisa e também informei sobre o perfil de professores que gostaria que dela participassem. Atenciosa, a supervisora disse que não havia problemas que a pesquisa fosse desenvolvida na região e, em seguida, orientou-me a ir direto às unidades de ensino a fim de solicitar a permissão porque as unidades de ensino detinham autonomia para aceitar a entrada na escola e permitir o acesso aos professores de Educação Física. Propôs ainda que enviaria por e-mail uma lista de escolas que teriam os docentes que se enquadrassem nos perfis de tempo de profissão que precisava. Acredito que esqueceu, pois o mesmo não chegou.

Depois de dois dias da data em que a supervisora combinou que enviaria a lista, fui por conta própria até uma escola perto da minha casa para verificar se conseguia contato com algum docente. Fui atendido pela diretora que, muito atenciosa, esperou que discorresse todo o meu objetivo de pesquisa e abordasse o perfil de professores que precisava para relatar que precisaria de autorização por escrito da Coordenadoria Regional de Educação. Disse a ela aquilo que havia conversado com a supervisora, que deixei a carta de apresentação na coordenadoria e recebi a informação que as escolas detinham autonomia para tal autorização.

A diretora ligou para a Coordenadoria e disseram que realmente ninguém podia entrar nas escolas sem permissão expressa do setor de Imprensa e Comunicação da Prefeitura de São Paulo. Mesmo assim, a diretora gentilmente chamou um dos professores de Educação Física que se encaixava no perfil para que conversássemos. Permitiu que eu conversasse com o professor,

---

<sup>16</sup> Ver apêndice D.

<sup>17</sup> Ver apêndice E.

porém fora da escola até que conseguisse a autorização expressa da coordenadoria. Neste mesmo dia conversei com o professor, que aceitou prontamente participar da pesquisa.

Em seguida, me desloquei ao setor de Imprensa para saber maiores informações sobre como conseguir a autorização para entrar nas escolas. Fui informado que o responsável não poderia atender e que qualquer pedido deveria ser encaminhado para a caixa de e-mails do setor de imprensa e comunicação. Saí do setor apenas com o e-mail e o telefone do responsável, mas sem conseguir falar com ninguém.

Após um dia de tentativas consegui falar com o responsável que relatou como a solicitação deveria ser encaminhada. Assim, tive que juntar o projeto de pesquisa, a carta de apresentação da pós-graduação, um pedido formal explicando as razões e o objetivo da pesquisa e enviar um e-mail ao setor. Naquele mesmo final de tarde encaminhei a primeira solicitação. Passou uma semana e nenhuma resposta foi dada. Entrei novamente em contato com o órgão e com a pessoa responsável que outra vez solicitou todo o trâmite. Depois de três dias a resposta positiva chegou e junto dela uma cópia de e-mail previamente enviado a todos os diretores das escolas da região de Pirituba com a autorização.

Elaborei uma lista de escolas para iniciar os contatos com os professores. Com a posse do e-mail que autorizava a minha entrada nas escolas o contato foi melhor, porém demorado. Após a quarta tentativa em escolas diferentes, consegui encontrar uma diretora que informou dados de professores com dias que poderiam ser encontrados na escola e tempo de carreira. Nesta escola consegui a aceitação de três professores. Entre a primeira ida à Coordenadoria Regional de Pirituba e o início das entrevistas, passou-se um mês. Depois disso fui a outra escola, onde encontrei o diretor que prontamente passou os dados de professores. Nesta unidade de ensino consegui a aceitação de mais duas professoras.

Outro elemento dificultador foi não conseguir encaixar na agenda dos professores um horário em que pudéssemos marcar o início das entrevistas. Sugeri que fizéssemos sempre nos horários chamados na Prefeitura de São Paulo como Horas Atividades<sup>18</sup> para que a rotina deles e dos alunos não sofressem nenhuma alteração.

As entrevistas sempre ocorreram nas escolas em espaços diferentes: biblioteca, sala de materiais de Educação Física, salas de aula, sala de vídeo e informática, além do espaço

---

<sup>18</sup> São momentos na grade curricular do professor destinado a preparação de aula, correções de atividades didáticas, preenchimentos de diários e momentos de estudos.

reservado na entrada da escola quando ainda não havia conseguido a autorização para entrar nas unidades de ensino.

O critério de escolha dos professores participantes da pesquisa ocorreu a partir do modelo elaborado por Michel Huberman (2007) denominado de “Ciclos de vida dos professores”. Este modelo propõe que a carreira profissional dos docentes é marcada por etapas que os sujeitos atravessariam. Entretanto, o autor adverte que nem todos passam pela mesma sequência de ciclos.

Como o objetivo da pesquisa foi trabalhar com a reflexão autobiográfica de professores em diferentes fases da carreira profissional, o modelo elaborado pelo autor e amplamente divulgado na literatura especializada permitiria escolher sujeitos com base em critérios melhor definidos como a consideração dos ciclos da carreira a partir de anos.

Michaël Huberman (2007) denomina o primeiro ciclo da carreira profissional de **entrada**. Nele o professor encontra o desafio da realidade propriamente dita do trabalho. Desde o início da carreira até cerca de dois ou três anos de experiência, o sujeito, ao confrontar-se com a realidade, pode adotar três perspectivas de enfrentamento diferentes: (1) *sobrevivência*, (2) *descoberta* e (3) *exploração*.

A *sobrevivência* seria o professor enfrentar todos os desafios com o objetivo de se manter vivo e com saúde para chegar ao final do dia de trabalho. O sujeito passa a defrontar-se com questões do tipo “vou aguentar este ambiente de trabalho?” Isso por conta da inexperiência.

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p.39).

A **entrada** também produz, mesmo com toda adversidade, uma certa motivação, já que o docente adquire a responsabilidade de comandar suas próprias turmas, ao mesmo tempo em que passa a valorizar o pertencimento a uma categoria profissional. Essa compreensão leva à *descoberta* na qual o sujeito consegue visualizar que é possível realizar algumas ações, passa a se descobrir. Estudos demonstram que a sobrevivência e a descoberta podem ocorrer paralelamente ou ainda o sujeito passar apenas por uma delas (HUBERMAN, 2007).



A *exploração* é a mobilização de estratégias para o enfrentamento do contexto conturbado, mas ela estaria sujeita às características da unidade de ensino porque dependeria do apoio do corpo gestor, da oferta de materiais adequados, do apoio pedagógico, entre outros.

Ainda no período da **entrada** o sujeito também pode avançar no sentido da *indiferença*, da *serenidade* ou da *frustração*. A *indiferença* é quando o professor assume o posicionamento de que escolheu a carreira provisoriamente, talvez como um “bico”. A *serenidade* é fruto de experiências positivas que o sujeito acumula ao enfrentar os desafios com sucesso e a *frustração* exatamente o contrário, levando-o ao abandono da carreira.

Em seguida ao ciclo da **entrada**, Huberman (2007) afirma que os estudos clássicos sobre a carreira profissional indicam que o docente adentra um outro ciclo, o de **estabilização**. Ele acontece por volta dos quatro até seis anos de carreira sendo que é um período de aquisição de certa “emancipação” e “libertação” do professor, exatamente pelo acúmulo de experiências e a afirmação que adquire aos poucos.

[...] uma vez colocadas, em termo de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. (HUBERMAN, 2007, p.40).

Huberman (2007), ao citar Fuller (1969)<sup>19</sup>, afirma que os professores neste ciclo de vida sentem maior confiança e conforto, desta forma frequentemente se preocupam mais com os objetivos didáticos de seu trabalho docente do que propriamente com a questão da sobrevivência no trabalho. O professor que passa por este ciclo de vida coloca-se favorável a situações mais complexas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, atuando eficazmente e valendo-se melhor de recursos didáticos e pedagógicos existentes. Fica evidente que o professor ao passar pela **estabilização** demonstra maior autonomia e competência profissional colocando-se com maior segurança e aceitando os desafios da intervenção com motivação. É capaz de defender de forma clara os seus objetivos e o seu papel frente tanto ao sucesso como também ao fracasso de seus alunos. O docente, para o autor, seria capaz de analisar e verificar as reais situações pedagógicas e os problemas advindos do comportamento dos alunos; neste sentido a autoridade do professor frente aos alunos é conquistada e não mais imposta, como fez em algumas ocasiões.

---

<sup>19</sup> FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental perspective. **American Educational Research Journal**, 6, pp.207-226.

A **estabilização** é acompanhada de consolidação de conhecimentos, experiências de intervenção e a formação de concepções sobre a própria ação pedagógica, sobre o comportamento dos alunos, sobre o contexto escolar, sobre as dificuldades inerentes a eles e os fatores externos intervenientes (HUBERMAN, 2007).

Huberman (2007) relata que os estudos existentes sobre os percursos realizados por diferentes professores em suas respectivas carreiras indicam que os processos de transformação pelas quais passam os docentes tornam-se bastante diversificadas a partir do ciclo de **estabilização**. Alguns educadores caminham no sentido de promover cada vez mais uma diversificação de sua intervenção, ampliando as possibilidades de abordar os diversos conteúdos que precisa ensinar; diversificando formas de abordagem dos alunos e de promoção de diferentes interações destes com os conteúdos ensinados.

[...] Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas. Na amostra de Prick (1986)<sup>20</sup>, esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos. (HUBERMAN, 2007, p.42).

Huberman (2007, p.42) denomina esse ciclo de **diversificação**, na qual ocorre um comprometimento maior e entusiasmo pela profissão, assim, com certa “consolidação pedagógica” o professor passa a “buscar novos desafios”, novas ideias, e sente-se motivado para participar de projetos mais complexos e coletivos. Esse ocorreria do sétimo ao vigésimo quinto ano de carreira docente, promovendo muitos impactos na constituição da vida profissional do professor, principalmente quando se chega aos anos finais deste ciclo.

Outros docentes, ao passarem pelo desafio da **estabilização**, acabam trilhando caminhos diferentes. Ou eles alcançam a perspectiva de rotina sem que a **diversificação** chegue ou passam pela mesma sem ações inovadoras de grande impacto. Ambos os casos podem desencadear uma espécie de dificuldade que o leva ao ciclo de **pôr-se em questão**, ou seja, de questionar-se. Nele os docentes analisam tudo aquilo que fizeram até então em suas carreiras e vidas, os objetivos alcançados e os não alcançados bem como os ideais do início da profissão. Esse ciclo ocorre do décimo quinto ao vigésimo quinto ano de profissão.

---

<sup>20</sup> PRICK, L. (1986). **Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers**. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

[...] Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 2007, p.43).

A análise feita pelo professor geraria uma situação de **serenidade e distanciamento afetivo** daquilo que é realizado, por ter conseguido alcançar feitos que agradaram ao longo da carreira. Um professor neste ciclo pode lamentar ou lembrar com saudade de seu ativismo de mais jovem. A serenidade é advinda de grande experiência e autonomia adquirida ao longo dos anos, que leva o professor a prever as possibilidades de ações e comportamentos dos alunos nas aulas (HUBERMAN, 2007).

A análise também pode ocasionar um certo **conservantismo** que leva o docente a imprimir sempre as mesmas ações, sem análise sobre o que poderia mudar. É aquele momento em que as lamentações são frequentes, professoras e professores não acreditam mais no potencial de seu trabalho, culpam os alunos por serem indisciplinados, pouco preocupados e desmotivados, reclamam das políticas públicas relacionadas ao ensino, visualizam de forma negativa a atitude de professores mais novos que procuram transformar suas ações, entendendo-os como docentes menos preocupados e menos rigorosos (HUBERMAN, 2007). Este ciclo geralmente ocorre com professores de maior idade, que acabam resistindo mais às transformações, adquirindo maior dogmatismo e resistência às inovações, principalmente quando se vai atingindo os anos finais, ou seja, o trigésimo quinto ano de carreira.

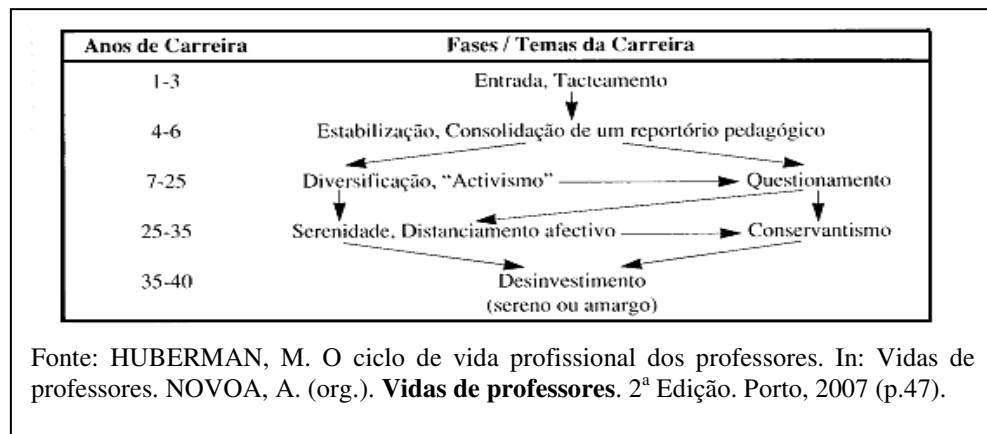
Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, anos após anos, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”.

No entanto, é comum que professores jovens e em início de carreira também adotem atitudes conservadoras, por questões políticas e sociais às quais são submetidos. Esses ciclos da **serenidade** e do **conservantismo** podem ocorrer entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano de carreira.

Outro ciclo importante identificado por Huberman (2007) é o denominado de **desinvestimento**. Este ainda não teria características muito claras para o autor, ainda faltam estudos que lidem melhor com professores em final de carreira e que possivelmente passam por momentos de investir menos na carreira e mais nas vidas particulares. Este ciclo pode também ser acompanhado de outras duas atitudes adotadas pelo docente: o desinvestimento sereno ou amargo. O primeiro estaria atrelado ao sentimento de dever cumprido, de bons serviços prestados ao analisar todo o percurso de constituição docente, enquanto que o segundo estaria relacionado mais a sentimentos que levam o sujeito a rever todo o seu trajeto na carreira de forma bastante negativa.

A título de ilustração do que foi dito até então apresento o quadro síntese construído por Huberman (2007):

**QUADRO 1**  
**O percurso da carreira do professor**



A intenção inicial foi a de conseguir em minha pesquisa um professor em cada ciclo da carreira profissional, pois em cada ciclo o professor demonstraria algumas características que poderiam ser importantes para compreender tudo aquilo que foi relatado nas duas fases da pesquisa. Mas ao longo dos contatos com os docentes fiquei preocupado especialmente com dois professores das faixas de 7-25 anos e 25-35 anos de profissão respectivamente que demonstraram alguma dificuldade de conciliação de datas para a continuidade das entrevistas. Desse modo fiz contato com mais dois professores pertencentes aos mesmos ciclos a fim de garantir ao menos que um em cada uma das duas etapas completasse a pesquisa.

Outro aspecto importante a destacar é que não consegui professores pertencentes à última faixa de tempo que vai dos trinta e cinco a quarenta anos de profissão, porque no Brasil a maioria dos professores se aposenta antes de completar esse tempo de carreira.

Portanto, participaram da pesquisa seis professores de Educação Física de escolas públicas da rede municipal de São Paulo em diferentes ciclos da carreira docente: uma professora com 3 anos de experiência profissional que corresponderia à **Entrada**. Um professor com 4 anos de carreira que corresponde à **Estabilização**. Duas professoras, uma com 16 anos e outra com 18 anos de profissão que corresponde aos ciclos de **Diversificação** e de **Questionamento/por-se em questão**. E, por fim, dois outros docentes com trinta 30 anos de carreira que corresponderia aos ciclos de **Serenidade** e **Conservantismo**.

É importante ressaltar que essa classificação dos ciclos abordada foi utilizada somente e apenas como critério para a chegada aos sujeitos. Em nenhum momento objetivei enquadrar os professores em etapas para não correr o risco de, ao longo da pesquisa e do acesso aos relatos, borrar suas respectivas singularidades biográficas. Além do fato do objetivo da pesquisa não ser este, ou seja, não objetivei relacionar as respectivas trajetórias de vida dos professores participantes da pesquisa aos ciclos de vida dos previsto por Huberman (2007).

Essa preocupação em não enquadrar os professores aos ciclos também remete ao fato do próprio autor ressaltar que nem todos podem seguir a mesma trajetória de transição prevista pelos ciclos, e também porque professores com tempos de carreiras diferentes podem manifestar características de outros ciclos, pois tempo e experiência docente não devem ser considerados sinônimos, nem mesmo devemos compreender que o segundo dependa exclusivamente do primeiro, como será debatido no próximo capítulo.

## 2 NARRATIVA E REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA COMO COMPREENSÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

Este capítulo tem o objetivo de lançar foco sobre a valorização da narrativa autobiográfica, do exercício de reflexão autobiográfica, da memória individual e coletiva como elementos para uma compreensão de si, do outro e do mundo por parte dos professores. Conhecer estes referenciais tornou-se fundamental para que fosse possível a identificação dos elementos biográficos considerados importantes à constituição dos professores de Educação Física participantes da pesquisa, e de alcançar os principais saberes por eles utilizados cotidianamente, exercício este presente na ação de lembrar que tem na relação entre passado, presente e futuro a condição indispensável para ocorrer.

Quando comecei a pesquisar referências para delimitar o problema da pesquisa tomei contato com diferentes terminologias: autobiografias, biografias, narrativas, histórias de vida, relato de vida, o que dificultou inicialmente a compreensão se todos esses termos poderiam ser considerados como sinônimos. Senti falta de textos que explorassem as diversas terminologias utilizadas em pesquisas que exploravam o tema sobre narrativas de percursos de vida de professores. Por conta disso, o meu primeiro exercício ocorreu no sentido de aproximar alguns dos autores para compreender este aspecto.

Todos os autores que apresento a seguir tratam o tema da narrativa de aspectos vividos ao longo da vida através de duas perspectivas. Freitas e Fiorentini (2007, p.63) chamam a primeira de “modo de refletir, relatar e apresentar a experiência”, que consiste no relato do próprio sujeito que se coloca a falar de si quando solicitado por outra pessoa. A segunda é denominada de “modo de estudar/investigar a experiência”, que consiste no exercício em que os relatos dos sujeitos são considerados e utilizados junto a outras estratégias metodológicas para a reconstrução narrativa das histórias, como em um estudo a respeito da vida de pessoas tentando interpretar e compreender os sujeitos a partir daquilo que dizem.

Connelly e Clandinin (1995) afirmam que o estudo da narrativa conduz ao entendimento de como os seres humanos experimentam e compreendem o mundo, podendo ser considerada de duas maneiras: (1) como a ação de relatar eventos passados na qual o sujeito vai demonstrar como os eventos constituíram-se em experiências importantes para a sua vida, um *relato de vida* e (2) como método de investigação em que o pesquisador utiliza diferentes

mecanismos e ou estratégias metodológicas como notas de diário de campo, entrevistas, narrativas, escrita de cartas etc., para reconstruir e discutir a *história de vida* dos sujeitos.

Bolívar (1996) também estabelece a diferença entre relato de vida e narrativa como metodologia de investigação e para explicar as duas perspectivas faz a seguinte diferenciação: (1) *Life-story* - narração autobiográfica ou autobiografia, realizada pelo próprio sujeito que protagonizou os eventos relatados e (2) *Life-history* - biografia ou história de vida, que seria o resultado da elaboração por parte de biógrafos ou pesquisadores de estudos de casos da vida de pessoas ou instituições que se destacam.

É possível perceber a aproximação entre estes autores, suas argumentações e elementos conceituais. Assim, quando um sujeito passa a narrar eventos sobre sua vida a alguém, este faz um “relato de vida”, uma “apresentação de suas experiências” ou “*Life-story*”. Entendo que do ponto de vista dos sujeitos da minha pesquisa, fizeram cada um exatamente este exercício, pois foram convidados a lembrar de diferentes etapas de suas vidas.

Do mesmo modo, na segunda fase da pesquisa, o professor recebeu todo o conteúdo do relato e buscou construir uma reflexão a fim de compreender, entre os eventos lembrados, aqueles que influenciaram e ainda influenciavam as suas ações como docentes de Educação Física. Deste ponto de vista, o sujeito da pesquisa transformou-se também em pesquisador de sua própria história. Desta forma, na segunda fase o professor participante “investigou a sua própria experiência”, utilizando a “narrativa como método”.

Igualmente ocorreu comigo quando, para delimitar o problema do estudo, narrei experiências de diferentes etapas da minha vida com o objetivo de demonstrar que a chegada ao tema e as indagações que me fizeram a ele chegar era resultado das diferentes experiências vividas. Desta forma, no capítulo introdutório utilizo as duas perspectivas, e ao pensar na pesquisa como um todo, a mesma utiliza narrativas autobiográficas de professores de Educação Física.

A pesquisa poderia ser enquadrada no limite que estreita a narrativa autobiográfica e a história de vida porque, como pesquisador, adotei a perspectiva de questionar junto com os professores participantes os elementos marcantes de suas vidas. Também elaborei um texto narrativo no qual contei um pouco da história de vida de cada um deles munido do conteúdo coletado na primeira fase da pesquisa. O texto construído para cada docente resultou apenas de seus respectivos depoimentos, não foi utilizado qualquer outro instrumento de coleta de dados

como depoimentos de outras pessoas que convivem e conviveram com eles, ou qualquer outro registro documental como cartas, por exemplo. Na segunda fase da pesquisa, para a discussão e compreensão das experiências relatadas também foi assumida a perspectiva da investigação. Assim, tanto para os sujeitos (os seis professores participantes) quanto para o pesquisador (meu caso), partimos de narrativas autobiográficas até a investigação sobre as experiências vividas.

Souza (2008) relata que na Europa, a partir da década de 1980, um grupo da Universidade de Genebra intensificou as pesquisas que abordam a utilização de biografias educativas como potencializadoras para a compreensão do processo de formação dos sujeitos. Para Souza (2008), os trabalhos como os de Pineau (1999), Josso (2002), Catani (2003) e Souza (2006) demarcaram diferenças em relação àquilo que é conceituado como sendo o *relato de vida de história de vida* dos sujeitos.

Pineau (2006, p.336-338), ao tratar o que denominou de “sobrevôo histórico” sobre diferentes trabalhos desenvolvidos sobre a perspectiva da História de Vida, defende a existência de uma corrente de “pesquisa-ação-formação” que se constituiu ao longo de aproximadamente 30 anos, período este que serviu para demonstrar oposição à compreensão da História de vida como simples técnica de “formação, de informação ou de intervenção” (p.336).

Tendo entrado de ‘contrabando’ no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. Essas correntes trazem outros nomes: biografia, autobiografia, relato de vida, para citar apenas aqueles que estampam a vida em seu próprio título (PINEAU, 2006, p.338).

Desta maneira, relato de vida, história de vida, biografia, autobiografia, representam mais do que estratégias, métodos ou “técnica pedagógica”, mas uma área de pesquisa que tem construído trajetória histórica que converge para a questão de lançar foco à atribuição de significado ao vivido pelos sujeitos em formação:

“[...] no curso dos anos e dos eventos, um movimento socioeducativo de pesquisa-ação-formação que parece inscrever-se na difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo. E nessa passagem, esse movimento pode pesar muito. Sua aposta biopolítica é a de reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros” (PINEAU, 2006, p.336).



É essa compreensão de área de pesquisa que inicia uma trajetória histórica, centrada no enfoque da atribuição de sentido pelos sujeitos sobre o que foi/é vivido, que defendo neste trabalho, pois o mesmo objetivou conduzir seis professores ao processo de reflexão sobre como tornaram-se professores.

Souza (2008) destaca ser o relato de vida a “narração fiel” da vida do indivíduo conforme ele mesmo a conta, enquanto que história de vida consiste em algo que vai além, ultrapassando a narrativa porque visa ao estudo da vida e obra do sujeito ou grupo de pessoas, utilizando, além dos relatos, outros tipos de informações.

As pesquisas com narrativas de vida constituem, para Souza (2008, p.45), verdadeiras oportunidades em que professores colocam-se na posição de “falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras”, evidenciando diferentes possibilidades de entendimento no que diz respeito à sua formação. Então, oferecer e encorajar o docente em qualquer fase da carreira a falar, ouvir, escrever e refletir sobre as diferentes experiências vividas o auxilia a compreender as razões que os fazem agir e pensar da forma como agem e pensam cotidianamente a escola, destacando fragilidades, crenças e valores, modelos de agir e ser bastante arraigados e cristalizados na prática pedagógica.

Pode o leitor questionar até que ponto os eventos, as situações e os contextos lembrados e reconstruídos pelos indivíduos ao narrar são verídicos? Além disso, se ao serem relatados revelariam mesmo tudo aquilo que realmente aconteceu com o sujeito em suas diferentes etapas da vida? Por que?

Para responder a estes questionamentos no exercício de busca de referenciais tomei contato com as idéias de Marie Christine Josso (2008, p.27-28) que considera a narrativa autobiográfica como:

[...] uma ficção baseada sobre fatos reais, e que é essa narrativa ficcional que permitirá, se a pessoa se mostra capaz de enfrentar esse risco, a invenção de um si mesmo autêntico. Sem esquecer que a invenção de si precisa não só de um discurso sobre si mas de projetos de si mesmo. De fato, a narrativa de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, logo, imagina poder vir a ser si mesmo plenamente. Em outras palavras, é preciso poder imaginar ser e vir a ser, ao mesmo tempo, único, pois singular e reconhecível, pois socialmente identificável.

A ideia da narrativa como ficção sobre fatos reais, pensada também a partir da perspectiva do conhecimento de si, ao mesmo tempo em que também é projeção de si, faria o

sujeito aproximar passado, presente e futuro ao narrar. Esse fato é bastante rico porque quando o indivíduo narra elementos de sua vida, vai deixar desvelar neste empreendimento também tudo aquilo que gostaria de ser, que almeja e considera que seja importante, revelando-se, quando narra, um projeto para si, projeto este que seria ao mesmo tempo individual e coletivo porque a maioria das experiências dos sujeitos é construída coletivamente, é partilhada.

Assim o relato de vida favorecerá o sujeito a atribuir significação a si mesmo e a suas ações porque é um processo que conduz os indivíduos ao conhecimento de si diante de eventos reais vividos e compartilhados. Neste empreendimento de autoconhecimento, o processo narrativo serve para dar forma e significação às ações e experiências.

É exatamente esse exercício que intencionei quando estruturei a pesquisa. Ao solicitar dos professores lembranças sobre as principais etapas de sua vida, os mesmos, com base nos eventos rememorados, poderão deixar um projeto de si desvelado, já que a construção e interpretação das lembranças relatadas estariam também carregadas daquilo que o professor é na atualidade. Assim o sujeito vai falar de si a partir de eventos passados com os “olhos” do presente. Na segunda etapa da pesquisa a intenção foi estimular que o professor fizesse o exercício reflexivo sobre aquilo que relatou. Neste exercício o projeto de si poderia também aflorar só que com a intenção de buscar compreensão sobre as influências dos eventos rememorados na prática profissional como professores de Educação Física.

Quando me coloco a reconstruir minha história de vida destacando eventos chaves e significativos, a forma como realizo este empreendimento, atribuindo sentido e compreensão àquilo que se passou, é nova, pois atribuo significado aos eventos passados mediante o entendimento de mundo que tenho hoje. Por isso, as interpretações que faço não são as mesmas de quando os eventos ocorreram. Desse ponto de vista, quando me debruço sobre meus relatos e lanço problematizações sobre eles é que me aproximo da ação de construção do projeto que tenho de mim, pois os fatos revividos não são como o foram no passado.

É deste prisma que o relato de vida não pode ser confundido com a vida propriamente vivida porque o acúmulo de experiências ao longo dos anos faz o sujeito voltar para tudo que passou com olhar diferente daquele de quando viveu realmente as experiências referidas. Este exercício de olhar para o passado com as diferentes perspectivas e entendimentos da atualidade, portanto no presente, ajuda a constituição da identidade do sujeito que é um processo sempre em transformação, neste caso, aproximando-se do futuro.

Entendo que quando Josso (2008) afirma ser a narrativa um processo de ficção quer dizer que é um exercício de compreensão como sujeito no mundo, agindo e buscando significação a tudo que fez e faz numa constante re-construção de tramas que amarram presente, passado e futuro. Uma invenção que é individual e coletiva ao mesmo tempo porque o sujeito estaria amarrado a diferentes redes de interações humanas. Deste modo, amarro eventos passados a compreensões presentes e me re-configuro a todo instante, o meu modo de ser e estar no mundo a partir da leitura e re-leitura, compreensão e re-compreensão que faço constantemente. Como destaca a autora, é uma constante “construção de si” (JOSSO, 2008, p.26).

O mecanismo de conhecimento de si desencadeado pela narrativa (seja ela como relato de experiência ou como metodologia de investigação) levaria a uma compreensão e re-compreensão do sujeito como ser no mundo. Para Josso (2008), a narrativa de vida constitui verdadeiro “laboratório” para a compreensão pelo sujeito e também pelo pesquisador de todo o processo de aprendizagem realizado nas diferentes etapas da vida daquele que é investigado.

Através da autobiográfica o sujeito evoca “momentos chaves e fundadores” do seu percurso de vida que favorece não somente o entendimento daquilo que projeta para si, suas aprendizagens e entendimentos ao longo do percurso de vida, o que vai ser decisivo para a compreensão de como é o seu entendimento como sujeito e profissional, mas também aquilo que entende que socialmente seja importante em sua constituição, o que desvela a relação fundante entre “identidade para os outros” e “identidade para si” (JOSSO, 2008, p.26).

Essa invenção de si no singular e plural tem, entretanto, um custo que não estamos sempre prontos a pagar: aceitar os comentários críticos ou, até mesmo, as colocações na margem. Esse é o motivo pelo qual nós podemos viver por períodos mais ou menos longos na base dos conhecimentos adquiridos, dos projetos fixos ou potenciais, dos itinerários já percorridos, dos compromissos sociais aceitos com mais ou menos vontade, [...]. Sem um trabalho especificamente centrado na conscientização de nossas idéias, crenças, convicções, etc., pelo qual o trabalho biográfico sobre as narrativas de formação é uma das vias possíveis, ficamos profundamente prisioneiros de nossos destinos sócio-culturais e sócio-históricos. A invenção de si no singular plural logo implica em (sic) vigilância, vontade e perseverança, a fim de permanecermos seres vivos em evolução e não mais seres vivos em prorrogação. (JOSSO, 2008, p.29).

É este revelar de crenças, ideias, convicções, compreensões que objetivei estimular nos professores entrevistados, além da questão de fundo, de onde (quais etapas da vida) estas crenças, idéias, compreensões e saberes seriam desencadeados. Eventos chaves e fundadores reconstruídos por professores de Educação Física em diferentes fases da carreira docente a partir

da narrativa podem ajudar no processo de compreensão por parte do docente da constituição dos seus saberes mobilizados em aula, desvelando aquilo que mais valorizam e/ou desvalorizam no trabalho, aquilo que assumem como importantes na sua vida profissional e que lhes auxilia na ação cotidiana.

Neste exercício é que, para Josso (2008, p.19) ocorre uma “tomada de consciência” decorrente do processo de reflexão por parte do autor dos “vários registros e expressão de representação de si”. Essa tomada de consciência pelo sujeito que narra sua história e eventos significativos o auxilia a compreender melhor e criticamente aquilo que foi e é determinante em sua vida, além daquilo que influencia em suas decisões e ações. É um refletir sobre a prática pedagógica no sentido de alcançar como elas são justificadas e compreendidas no dia-a-dia.

A tomada de consciência pode conduzir a um certo empoderamento por parte do professor que narra, ele pode melhor enxergar o seu trabalho, as suas ações e problematizá-las, gerando novos conhecimentos. O docente na sala de aula tem grande potencial para gerar conhecimento, conhecimento muito importante ao desenvolvimento do aluno e de si mesmo. A narrativa e a construção de diários biográficos podem potencializar este processo.

O leitor poderá então perguntar: mas será que não é possível ocorrer cristalização de certas significações dadas pelos próprios sujeitos? Certamente, principalmente se o significado atribuído a algumas ações ainda continuarem permitindo e validando a compreensão do sujeito e suas ações sobre fenômenos cotidianos. Na Educação e na Educação Física escolar pode existir entre os profissionais algumas cristalizações que perpetuam ao longo da história? Essa é também uma questão que intenciono analisar na pesquisa.

Para Connelly e Clandinin (1995, p.31), os escritores de narrativas (pesquisadores) “frequentemente transladam do passado ao futuro em diversas ocasiões e em um único documento, enquanto vão contando vários eventos da história” dos sujeitos. Estes autores citam Chatman (1981)<sup>21</sup>, que afirma que o ir e vir do passado ao futuro demonstra a distinção entre o “tempo da história” e o “tempo do discurso”, o que indica a distinção entre “os eventos como são vividos” e os “eventos como são contados”.

Deste ponto de vista é que os saberes dos professores que foram aflorando ao longo da série de entrevistas precisaram ser considerados a partir da distinção entre “tempo da história”

---

<sup>21</sup> CHATMAN, S. (1981). What novels can do that films cant't (ande viceversa). In W.J.T. Michel (ed.) **On narrative**. Chicago. University of Chicago Press.

e o “tempo do discurso” e, no caso desta pesquisa, foram considerados sobre a ótica do tempo do discurso, ou seja, do presente. Assim os eventos relatados pelos docentes foram desencadeadores de saberes do presente. Obviamente estes saberes poderiam também ter sido influenciados ou desencadeados por ações do passado, mas sua materialidade, sua configuração se dá em consequência, ou em grande parte, pela compreensão do presente, pela visão de mundo atual do sujeito.

Outro ponto de destaque que encontrei ao longo de minha busca por elementos conceituais que ajudassem a construir a pesquisa foi o que trata da apropriação da própria história de vida pelo sujeito que narra. A autora que discute a temática da narrativa autobiográfica que também trata dessa apropriação é Delory-Momberger (2008, p.363). Esta autora afirma que a apropriação pelo sujeito de sua própria história ocorreria mediante o processo narrativo, pois a narrativa seria “o lugar onde o indivíduo humano toma forma” e também onde este “elabora e experimenta a história da sua vida”, isto porque o exercício narrativo promove um certo ordenamento dos eventos vividos que faz o indivíduo se aperceber do seu percurso formativo e, por isso, perceber que detém uma história que deve ser valorizada e refletida.

Delory-Momberger (2008, p.363) destaca que a narrativa ganha espaço frente à história de vida porque “o vivido” humano que é “indefinido” passaria a ser ordenado e organizado diante da narrativa. “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida”.

Dentro desta perspectiva de destaque atribuída à narrativa é que a autora relata ser até mais importante que a própria história de vida reconstruída pelo sujeito a forma como este a conta, reconstrói e a incorpora, pois nela ocorre uma “congruência experimentada entre o eu-próprio e o passado recomposto” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.362). Esta idéia é que fez com que Josso (2008) elaborasse o conceito de construção de si, já apresentado aqui como um procedimento que se aproxima da ficção.

Portanto, para Delory-Momberger (2006), o processo de formação do sujeito que se constitui a partir e por meio da história de sua vida teria na narrativa o papel de destaque, visto que pela narrativa é que se ordena a experiência e se inicia a produção da própria história de vida. A mesma autora defende que a produção da história de vida de um sujeito começa quando ele se

debruça refletindo sobre a narrativa que escreveu, como numa espécie de compreensão de sua história no texto.

Compreender é: compreender-se frente ao texto, disse Paul Ricoeur, compreender sua 'história', fazer o trabalho de compreensão que o texto pede, na medida em que ele ordena e sintetiza segundo as razões de uma lógica discursiva, um espaço individual de experiência histórica e social. Essa compreensão hermenêutica não é dada: ela demanda um distanciamento crítico e uma capacidade de 'leitura' da qual o narrador, envolvido em sua narrativa, não dispõe voluntariamente. É esse espaço de objetivação crítica e de compreensão que a proposta de formação dá acesso e que o grupo de formação realiza coletivamente. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.363).

Esse processo de compreensão ocorre, como diz Delory-Momberger, principalmente no coletivo já que individualmente falta um distanciamento do próprio sujeito que é fundamentalmente deflagrado mediante a narrativa, por isso que a autora trabalha sempre com grupos a partir desta temática. Este exercício de compreensão é que defendo e desenvolvi com os professores da minha pesquisa na segunda fase, ou seja, a reflexão autobiográfica. E ela se deu, no caso desta pesquisa, na relação entre mim e cada um dos professores, o que diferencia o meu trabalho do da autora.

Assim intencionei promover a partir da narrativa autobiográfica o exercício de construção de si dos professores pesquisados, considerando a forma como atribuíram significados aos eventos e ações relatados. Significações decorrentes da relação entre o presente, o passado e o futuro, mas principalmente da perspectiva atual de cada um dos sujeitos. Os eventos chaves e fundadores vividos e deflagrados no processo de narrativa foram conduzidos no sentido de promover a tentativa de atribuição de significação pelo próprio docente tendo como fio condutor aquilo que para ele foi determinante em sua formação. A relação entre aquilo que compreendo que sou e que está amarrado àquilo que projeto é desvelado pelo sujeito quando este constrói a narração de eventos memorados. A ação de narrar, então, pode deixar claro ao sujeito que narra e ao leitor um conjunto de aprendizados de ser professor. É nessa interface que objetivo apresentar os resultados e discuti-los nesta pesquisa.

## **2.1 Autobiografia e memória: presente e passado nas representações dos sujeitos**

Para falar de memória aproximei-me da obra de Ecléa Bosi. Tive os primeiros contatos com seus trabalhos logo que ingressei no doutorado e por este motivo cursei sua

disciplina na Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo onde pude compreender um pouco melhor aquilo que discute sobre o tema. Desde os primeiros contatos com suas ideias, o que me chamou bastante a atenção é a forma como aborda a questão da memória, porque a autora evidencia suas facetas coletivas e também individuais.

Ecléa Bosi (1994, 2004) aborda duas diferentes teorias sobre memória para fundamentar os seus intensos trabalhos com memória de idosos, e para isso apresenta dois autores, Henri Bergson<sup>22</sup> e Maurice Halbwachs<sup>23</sup>. Ao longo de sua obra discorre sobre uma série de conceitos chaves que permitem, além da diferenciação entre as duas teorias colocadas em comparação, a identificação dos elementos centrais que lhe auxiliarão no entendimento e na adoção da sua atitude frente às memórias dos idosos. O contraponto entre as duas teorias anunciadas pela autora constitui clara demonstração da profunda relação entre memória, cultura e sociedade, ou seja, do vínculo social da memória, principalmente diante dos conceitos de Halbwachs.

O primeiro ponto de discussão é a relação entre ação e representação construída por Bergson e que se torna ponto fundamental para o entendimento da teoria deste autor sobre a memória. Segundo Bosi (1994), para Bergson a ação é resultado de estímulos iniciados a partir do corpo do sujeito que promove a formação de uma imagem no cérebro, terminando em estímulo e transformando-se em ação. Já o fenômeno da representação também é iniciado no corpo, formando a imagem no cérebro, mas esta imagem não resulta em ação final. No primeiro caso, o estímulo inicial (imagem) realiza o percurso de ida e de volta tendo como produto final uma resposta imediata, uma ação. No segundo caso, não ocorre a resposta imediata, o que acontece é que a imagem permanece no cérebro, esta imagem “duradoura” que se forma é considerada percepção/representação.

Bosi (1994) relata que, para Bergson, o fenômeno da percepção/representação deriva de um processo inibidor ocorrido no cérebro do indivíduo. Esta inibição desencadeia uma espécie de “vazio” a ser preenchido por outras imagens, o preenchimento deste espaço resultaria na constituição dos “signos da consciência” (p.45). Apesar da diferenciação entre ação e representação, os dois processos dependem de “um esquema corporal” (p.44) do indivíduo, de suas experiências no mundo adquiridas com o tempo que, por sua vez está ligada diretamente ao

---

<sup>22</sup> BERGSON, Henri. **Matière ET mémoire**. Oeuvres. Paris: PUF, 1959.

<sup>23</sup> HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1956.

momento atual no qual o sujeito vive, assim, é retroalimentado por experiências a todo instante obtidas na relação sujeito-contexto.

São grandes as consequências da concepção de Bergson sobre ação e representação, diz Bosi (1994), porque em ambos fenômenos o organismo humano depende de situações anteriores para a sua deflagração. Todas as representações do indivíduo e até mesmo as ações imediatas estão ligadas de alguma forma a um processo desencadeador que se localiza no presente. No entanto, este percurso, ao mesmo tempo em que é deflagrado no presente, pressupõe algo anterior, outras imagens de experiências já constituídas no passado e acumuladas ao longo dos anos, para a resolução das questões atuais que são colocadas ao indivíduo.

Para Bosi (1994), Bergson explica a constituição da lembrança a partir do esquema do “cone da memória”, no qual a lembrança é resultado de um “vir à tona” de experiências do passado. Neste processo toda a vida já transcorrida pelo sujeito e guardada no subconsciente sofre um afloramento decorrente de estímulos desencadeados no presente e captado pelo indivíduo através de seu corpo.

Neste sentido, a memória é o resultado de uma espécie de ligação entre passado e presente vinda da percepção/representação atual que o sujeito tem das coisas e dos fatos. Mas tal fenômeno também influencia na percepção/representação atual deste sujeito, pois, “impregnado” por lembranças passadas, ele também tem suas representações atuais do real transformadas, ou seja, existe uma via de mão dupla em que tanto passado como presente são decisivos nas ações e representações de cada um de nós.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p.47).

Diante do fato da lembrança ser decisiva na percepção/representação, ela agiria no esquema explicativo de Bergson como um fator importantíssimo na escolha dos sujeitos porque, diante da memória, o indivíduo tem a opção de selecionar caminhos e comportamentos que já deram certo em algum momento do passado.

Entretanto, é importante ressaltar que algumas ações docentes nem sempre são conscientes e, por este motivo, a narrativa e a reflexão autobiográfica mostram-se profícuas devido a tornar os processos por detrás das ações conscientes aos sujeitos, mediante a

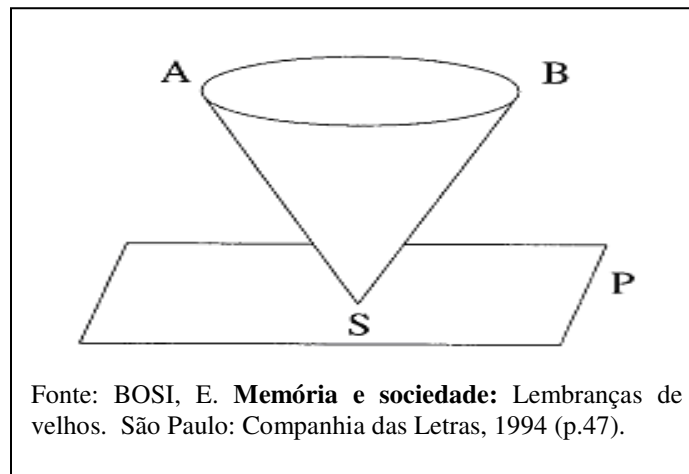


reconstrução e reflexão dos eventos passados. Este caminho reflexivo, ao proporcionar consciência sobre os fatos, pode favorecer a escolha de ações que já deram certo.

Esta questão abre espaço para a discussão da memória no processo de constituição das ações e representações docentes dos professores, o que interessou muito para que eu pudesse entender como e porque docentes agem de determinadas formas em suas aulas, mobilizando estratégias fundamentais para enfrentarem os complexos contextos que surgem à sua frente.

A figura do cone invertido foi criada para explicar este fenômeno. Na base do cone estão as lembranças do passado (A-B), conservadas quase que intactamente, enquanto no vértice estão os atos perceptivos (S), desencadeados no corpo, que por sua vez são deflagrados pelas experiências atuais do presente (P) ou representações atuais do presente. No vértice do cone haveria uma intrínseca comunicação entre a percepção imediata e o passado, ou seja, passado e presente. A memória é o resultado deste processo, o constante “cotejamento” nas experiências passadas a partir de estímulos ocorridos no presente, ao mesmo tempo em que estes estímulos do presente também são influenciados por experiências anteriores (BOSI, 2004).

**QUADRO 2**  
**O Cone da Memória**



Diante desse esquema explicativo, Bosi (1994) apresenta outros dois conceitos do autor que considero importantes para discutir as ações docentes, o de memória-hábito e memória-sonho. A memória-hábito ocorre quando o indivíduo se vale de alguma experiência passada para realizar algo no presente, sendo a ação um produto imediato e quase automático gerado a partir de nossa inserção cultural. Partindo da memória-hábito conseguem-se respostas imediatas a

questões que são colocadas porque o sujeito já vivenciou alguma situação diversa parecida em algum momento anterior. São mecanismos resolutivos que se aproximam daquilo que é preciso para resolver a questão atual. Por outro lado, existe outro processo em que as lembranças do passado afloram independentemente de qualquer hábito já incorporado, momento evocativo que é “único, singular, não repetido, irreversível” (BOSI, 1994, p.49). Estes viriam à tona quase que integralmente. A tal mecanismo Bergson denomina de lembrança pura ou memória-sonho. Para Bosi (1994, 2004), o sonho e a poesia em muitas oportunidades são “feitos dessa matéria”, deste mecanismo, do momento em que o sujeito encontra-se entre a vigília e o sonho e evocaria imagens e devaneios que possivelmente podem o levar ao devir, como um poeta.

Brandão (1998) faz belíssima análise de como Ecléa Bosi discute, a partir de Bergson, a questão da memória-hábito e memória-sonho, tecendo comparações com as ideias de Gaston Bachelard sobre o devaneio, definido como uma espécie de “vivência” que soa “estranho contar”, como uma carta de amor que é escrita à amante porque no momento que se está diante da amada o sujeito não daria conta de falar.

[...] De fato, lembramos memórias e contamos lembranças a nós mesmos e aos outros. Mas a vivência de um devaneio soa estranha quando contada, quando narrada. Inscrita em um momento do afeto diante de, o devaneio ou se cala ou se escreve. Por isso, ele é o gesto do poeta, um escritor que, não narrando (a não ser na epopéia), não interpretando (a não ser nos poetas pedantes e chatos), escreve o que pensa dizendo o que sente. Mas o que escreve quem devaneia? A escrita carregada de sentidos e de sentimentos de sua imediata vivência. [...] Pois os amantes, envolvidos no surto do devaneio desvairado de seu amor, escrevem de longe (não raro, nem tanto), o que é impossível dizer falando quando se está junto. (BRANDÃO, 1998, p.5).

Segundo Brandão (1998), quando se utiliza o recurso de acessar dicionários para fazer uma análise de termos como “memória”, “lembrança”, “recordação”, “vocação”, muitos consideram sinônimos, mas não são. O autor objetiva valorizar a importância de como Bosi (1994, 2004) lida com a memória dos idosos, defendendo que a autora trabalha próximo da memória-sonho e nesta perspectiva os sujeitos tornam-se “narradores de si próprios” e de um tempo somente deles, oposto àquele que vivem no presente, como forma de contraponto e descontentamento porque são desvalorizados e desconsiderados por outras gerações. Em seguida, apresenta um quadro em que propõe uma “tabela de verbos”, utilizando os conceitos de Bergson. Esta escala pode ajudar na diferenciação entre memória hábito e memória-sonho:

**QUADRO 3**  
**Memória-hábito e Imagem-lembrança**

<b>Memória-hábito</b>	<b>Imagem-lembrança</b>	
memorizar	lembrar	relembrar
reter	recordar	rememorar
não-esquecer		evocar
associar		sentir saudades
	imaginar	
reproduzir		celebrar

Fonte: BRANDAO, C. R. A Memória no Outono. *Psicol. USP*. 1998, vol.9, n.2, p. 297-310. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 30 mar. 2012.

Através dessa figura é possível relacionar de forma mais consistente as diferenciações, pelo menos para Brandão (1998), entre as duas formas de memória construídas por Bergson. Nesse sentido, também é fundamental para defender junto ao processo formativo de professores a evocação de suas lembranças sobre as diferentes fases de vidas.

Segundo Bosi (1994, 2004), a relação que se estabelece no cotidiano entre estes dois tipos de memórias (hábito e sonho) é muito conflituosa, pois a partir do momento em que a vida da pessoa adquire contornos do hábito pela repetição e utilização diária, principalmente ao indivíduo que é tomado pela rotina fatigante do trabalho, restam poucos momentos em que a “evocação espontânea”, o devir promovido pela memória-sonho possa aflorar, aparecer.

Quando docentes adotam atitudes diante de certas questões cotidianas do contexto da sala de aula de forma automática, mecânica e rápida, sem uma prévia reflexão, talvez estes estejam valendo-se do mecanismo da memória-hábito, pois certas ações e atitudes já foram incorporadas e tomadas como rotina, por serem utilizadas sempre em situações geradoras parecidas. Utilizando emprestado os termos de Brandão (1998), os professores estariam valendo-se de associações de fatos e/ou ações memorizadas a fim de resolver uma determinada questão ou problema em sua aula.

Não seria ruim este exercício do professor no cotidiano de suas aulas, muito pelo contrário, é sempre preciso algo de referência para que o sujeito possa embasar as suas ações. O problema é quando essa memorização não permite avanço por parte do professor, pois na medida em que cairia no hábito, favoreceria a reprodução pura e simples de ações já testadas, independentemente se os aspectos que as geraram forem diferentes, por exemplo. Dessa forma o

professor dificilmente pararia para pensar/refletir sobre a viabilidade e adequabilidade de suas ações diante de questões diferentes.

Essa questão é conflitante porque o indivíduo está cada vez mais submetido a rotinas diárias, principalmente no trabalho, que o distanciam de ações reflexivas sobre sua prática cotidiana. Os sujeitos estão cada vez menos procedendo a análises sobre aquilo que fazem, principalmente o adulto que é responsável pelo sustento de sua família e encontra-se totalmente imerso na cadeia produtiva do sistema capitalista (WEILL, 1996<sup>24</sup>). Desta maneira o ser humano tende atualmente a adotar atitudes cada vez mais memorizadas, o mesmo podendo ocorrer com professores que aumentam a carga de trabalho a cada ano.

Utilizo novamente um exemplo alcançado em minha dissertação de mestrado com a professora Marcela que manifestava ao longo das entrevistas uma compreensão contrária à ação dos seus antigos professores em relação à atitude autoritária em sala de aula. Mas ao mesmo tempo dizia ser a forma mais truculenta e autoritária a mais indicada para a resolução de questões relacionadas à indisciplina que surgiam em suas aulas. Como explicar este fato?

Talvez uma das possibilidades seja a de que aquelas ações de seus antigos professores foram as únicas que em determinados momentos de sua vida como aluna e depois professora surtiram o efeito esperado, caindo na “bitola do hábito<sup>25</sup>”. Nesse caso, Marcela aproxima-se do mecanismo da memória como hábito e suas respostas a situações cotidianas atuais incorporaram respostas imediatas, já amplamente testadas em várias situações, principalmente aquelas que geravam conflito. Mas, o breve momento reflexivo que foi desencadeado pela entrevista durante a pesquisa a colocou em choque/confronto com aquilo que estava incorporado como hábito e retido em seus hábitos cotidianos de trabalho.

A participação na entrevista e os relatos sobre sua história de vida promoveram situação conflitiva em que a mesma teve que repensar suas práticas, as práticas dos seus antigos professores e a manifestar opinião sobre o seu agir, ao gritar e sujeitar seus alunos. Em algum momento no processo de re-fazer o percurso de vida e lembrar os eventos passados, ao confrontar com a perspectiva do presente, passou a identificar elementos que se opunham àquela prática de seus antigos professores e a buscar a justificativa de suas ações atuais nas aulas. Por isso Marcela assumia aquelas atitudes como erradas, mas eram as únicas que surtiam o efeito esperado. Dizia

---

<sup>24</sup> Para mais detalhes ver em “A condição operária e outros estudos sobre a opressão”, de Simone Weill e Cultura de Massa e Cultura Popular de Ecléa Bosi, 2008, Ed: Vozes.

<sup>25</sup> Termo utilizado por Bosi (1994, p.48).

saber que tudo que fazia sobre a questão da indisciplina não estaria certo, mas não enxergava outra possibilidade.

Este é um exemplo de cristalização de uma ação aprendida que gerou algum impacto para a resolução de problemas, mas que o processo reflexivo trouxe à baila e proporcionou o confronto com outras aprendizagens como a de que as ações sobre a indisciplina não seriam adequadas. Este exercício de tornar as ações diante da indisciplina consciente pode proporcionar mudanças à professora em seu cotidiano de trabalho.

Para Bergson, segundo Bosi (1994), a memória também apresenta outras reverberações, vários outros círculos de imagens com extensões desiguais, mas que através de um evento particular são colocados à tona pelas lembranças. Tais extensões resultam de um processo que parte de uma imagem qualquer, um objeto evocado (lembrado) e, a partir dele, formam-se outras imagens em associação àquela primeira, o que demonstra a construção de um sistema de imagens. Portanto, uma única imagem gera uma sucessão de outras que compõem um complexo sistema de recordações, o que irá variar de acordo com o sujeito e suas evocações do passado (BOSI, 1994), ou seja, as suas experiências anteriores.

Esse sistema de imagens associadas presentes nas recordações pode ser importante elemento para compreensão das diferentes ações deflagradas conforme as situações vividas no presente. Em uma aula, por exemplo, se ocorre discussão entre alunos durante uma partida de futebol coordenada pelo professor, tal evento pode evocar na memória desse docente um conjunto de imagens relacionadas a conflitos que já ocorreram em outras aulas e também pode evocar lembranças/imagens de conflitos vivenciados por ele quando aluno. Estas imagens podem servir ao docente como exemplos para resoluções de inúmeros conflitos que futuramente ocorram.

Assim, se estas associações de imagens, hipoteticamente, forem “buriladas” ao longo do processo de formação profissional na universidade, tendo como base situações e problemas que explorem o exercício de refazer a memória, como escrever um memorial, traçar suas principais experiências passadas com um determinado assunto ou até mesmo relatar oralmente as experiências passadas ao longo da vida, poderia gerar outras formas de análise e compreensão da realidade a partir das experiências anteriormente vivenciadas pelo sujeito, principalmente se o mesmo conseguir evocar lembranças significativas, desencadeando novas formas de enfrentamento de questões que ocorrem em sala de aula.

A intervenção diante da memória, principalmente se for estimulada no sentido da reflexão crítica, pode promover outras compreensões por parte do futuro professor, até mesmo de questões que caíram na “bitola do hábito”. Esta ação de promover a reflexão crítica não foi o alvo quando entrevistei Marcela, no entanto, ela acabou sendo deflagrada, visto que a professora entrou em conflito ao fazer brevemente a análise dos eventos rememorados acerca de seus antigos professores e ao comparar as suas lembranças com as próprias ações e entendimentos sobre o tema do comportamento dos alunos nas aulas.

A questão central dos conceitos de Bergson apresentados por Bosi (1994) trata da conservação do passado no indivíduo, relata a autora. A lembrança vive em um “estado latente e oculto” e seria evocada, atualizada pela consciência atual dos sujeitos. Para Bosi (1994), é exatamente este mecanismo que se destaca das idéias de Bergson.

Para Ecléa Bosi, o método introspectivo de Bergson analisa a memória em si mesma, livre como fenômeno de emersão do passado sem se deter aos condicionantes sociais e culturais que influenciam em sua evocação. Deste modo, a autora apresenta as ideias de Halbwachs, pois nele ocorre mudança conceitual fundamental, uma vez que ao estudar os “quadros sociais da memória”, suas argumentações (de sociólogo) vão além da dimensão individual ao discutir a memória, em decorrência da relação com a família, da classe social, da escola, da igreja etc.

Maurice Halbwachs era seguidor das teorias de Durkheim, por isso defendeu a precedência dos fatos sociais em relação aos fenômenos individuais e psicológicos. Nesse sentido, como Durkheim, que problematizava o deslocamento da discussão da psique para a influência das representações e ideias concebidas no interior de determinados grupos sociais, Halbwachs defendia o predomínio do social sobre o individual nas questões relativas à percepção, à consciência e à memória (BOSI, 1994, 2004).

Halbwachs atribui, segundo Bosi (1994, 2004), maior valor às instituições que formam os indivíduos e relativiza a ideia de que o humano guarda o passado intacto. Para o autor, afirma Bosi (1994, p.55), lembrar é um ato de re-fazer, de reconstruir, de repensar com as ideias de hoje as experiências do passado, ou seja, a memória não é um sonho, mas sim um trabalho. “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

Para Ecléa Bosi (1994), a lembrança bergsoniana, como a conservação do passado, somente seria possível se o adulto mantivesse intacto o sistema de representações, de hábitos e

relações sociais de sua infância, e isso é impossível de acontecer, pois a menor das alterações no contexto atingiria a memória do sujeito. É exatamente esta questão que Halbwachs explora em seus estudos, ou seja, relaciona intimamente a memória individual à memória coletiva/social/grupal, atribuindo grande valor àquilo que é o instrumento socializador da memória, a língua.

Deste prisma é que é possível entender o valor que Ecléa Bosi atribui ao sujeito e às suas falas, que demonstram todo o vínculo deste com os diferentes espaços que os formaram, o período histórico em que os eventos passados foram evocados e a extrema necessidade de ouvir a voz das pessoas, principalmente dos idosos, que acumulam grande experiência de vida, de fatos vividos e que constantemente poderiam ser colocados à baila para reflexão.

A releitura que o adulto faz de um livro lido na infância é um exemplo que Halbwachs utiliza para discutir o fenômeno da reconstrução do passado. Este autor, segundo Bosi (1994), problematiza como o sujeito lida com os diferentes sentidos, lembranças, compreensões e dá atenção a certos fatos evidenciados que o sujeito guarda a partir da primeira leitura. Quando o sujeito fosse ler o mesmo livro, pode vir à tona, antes mesmo de iniciar a re-leitura, expectativas quanto a reviver as emoções que a primeira leitura suscitou, contudo, quando iniciada a leitura, devido às experiências acumuladas ao longo dos anos estas promoverão um outro olhar para a obra. O livro, em certas oportunidades, parece novo, modificado, demonstrando que a ação de recordar é resultado de re-fazer e não reviver imagens anteriormente construídas, pois “[...] o leitor adulto entremeia com suas reflexões a percepção das imagens relidas; e esse convívio de lembrança e crítica altera profundamente a qualidade da segunda leitura. A qual, só por essa razão, já não ‘revive’, mas ‘re-faz’ a experiência da primeira” (BOSI, 1994, p.57).

Deste ponto de vista é que poderia ser viável, no processo de formação docente em nível de graduação, o trabalho por meio de situações em que o futuro professor reconstruísse experiências passadas a fim de refletir entendimentos e compreensões “enraizadas” que possam influenciar na constituição de seus saberes docentes, reconstruir as experiências vividas. Esta ação promoveria momentos reflexivo-críticos sobre os vários temas que possam aflorar do contexto escolar vivido e o esperado pelo futuro docente. A estratégia de reconstruir eventos passados nas várias etapas vividas pelo sujeito seria princípio importante para levar a discussões, reavaliações e reconstruções de entendimentos, representações e ações que caíram na “bitola dos hábitos”.

Por isso, a memória imbrica passado e presente, e se intencionalmente remexida a partir de narrativas autobiográficas ou simplesmente narrativas de eventos específicos vividos pelo sujeito em algum momento da vida, como o período da educação básica, por exemplo, com a intenção de investigação de suas experiências, poderia resultar em transformações na prática atual refletindo também em compreensões futuras dos sujeitos.

Para Bosi (1994), a interpretação que Halbwachs constrói da capacidade de lembrar é radical para a época, pois vai além da justaposição de quadros sociais às imagens evocadas, passando pelo entendimento de que no seio da imagem evocada influenciam noções vinculadas à filiação do sujeito em um grupo, sendo que por este motivo, o do vínculo social/grupal, que as imagens são registradas, transformando-se em lembranças.

Assim, as lembranças que Marcela re-construiu da educação básica, principalmente aquelas que se referiam às aulas de Educação Física, às lembranças do curso de graduação e à sua prática pedagógica atual estariam amplamente interligadas, por exemplo, ao grupo de professores com quem teve contato, também ao campo acadêmico e disciplinar da Educação Física, resultado de um conjunto de sentidos e significados partilhados pelos diversos sujeitos, discursos, práticas e compreensões compartilhadas nos diferentes contextos culturais. Existe toda uma produção de discursos, conceitos e teorias desenvolvidas na área, as quais poderíamos chamar de “cultura do profissional de Educação Física”, que permeia as culturas das escolas por onde passou e da cultura do curso universitário que frequentou que influencia na memória da docente.

Estes diferentes “quadros sociais”, por sua vez, são também produzidos tendo como base quadros mais amplos como, por exemplo, todo o processo de desenvolvimento e valorização das Ciências na história da humanidade. Essa interligação vem ao encontro do que Halbwachs demonstra e que Ecléa Bosi (1994) apresenta como a vinculação entre memória e cultura.

Essa vinculação também ocorre com a Educação Física e seus profissionais. É sabido que ela obtém reconhecimento social e “validade” como área do conhecimento a partir do momento em que passa a utilizar argumentações advindas das práticas médicas higienistas. Este vínculo ocorreu devido ao discurso da burguesia européia que se voltou para a importância de um “homem novo”, cada vez mais forte e capaz de enfrentar as transformações que a nova sociedade burguesa-industrial precisava para o seu desenvolvimento. Constituiu-se como área importante para a manutenção da burguesia no poder e a socialização de conceitos-chaves sobre saúde e cuidados com o corpo, dessa forma, a Educação Física prestou a tarefa de promoção de corpos



“dóceis” e saudáveis, configurando-se então a ideia de “homem biológico” fundamentado nas ciências positivistas dos séculos XVII a XIX (SOARES, 1994).

O adestramento físico vai compor o objetivo do conjunto de práticas que a Educação Física passou então a promover, sempre munida do apoio de preceitos da medicina. Esta questão valorizou o papel das atividades físicas na vida dos cidadãos e desse período a área ainda traz suas maiores marcas determinantes em relação a conceitos, práticas e atitudes dos seus profissionais. O pensamento médico-higienista vai elevar a ginástica e, principalmente na Inglaterra, os esportes, como as principais práticas corporais estimuladas pela área.

O esporte passou a ser hegemônico, segundo Bracht (1997), por volta do século XVIII, expandindo-se muito rapidamente pelo resto do mundo. Prática corporal que adquire contornos do processo capitalista, transformada dos inúmeros jogos com bola da cultura popular inglesa e também da cultura corporal da nobreza da época. Este fator também foi decisivo à Educação Física que, principalmente no Brasil, serviu ao fortalecimento da área com o incentivo financeiro angariado junto aos órgãos de financiamento para o desenvolvimento esportivo, estando também presente por anos e quase que exclusivamente nas intervenções dos professores na escola.

O discurso médico-higienista e o esporte moderno foram os fundamentos para a intervenção do profissional em Educação Física, mas que passaram a ser questionados no Brasil a partir dos anos 1980. Na década de 1980 alguns profissionais que fizeram seus estudos de pós-graduação em outras áreas do conhecimento começaram a problematizar o papel unilateral de intervenção da área, defendendo outras possibilidades para a Educação Física partindo-se do prisma das ciências humanas. As diferentes proposições dos autores em questão auxiliaram na reflexão sobre conceitos e práticas dos profissionais da área tendo como base o homem sócio-cultural em complemento à visão biológica e hegemônica até então.

Este conjunto de transformações sofridas pela Educação Física foi desencadeado por um contexto mais amplo, o do desenvolvimento das ciências como um todo e os embates que as diferentes áreas do conhecimento acabaram travando ao longo da história. Ao mesmo tempo este processo influenciou a formação dos profissionais da área de Educação Física, pois constitui uma

“cultura profissional<sup>26</sup>” hegemônica que pode ser identificada, em suas nuances na entrevista que realizei com a docente Marcela e quando ela falava sobre sua antiga professora.

Marcela não guardou boas lembranças de sua professora de Educação Física na quinta série e, em tom bastante crítico, relatou que a rotina das aulas era a mesma todos os dias. Os alunos corriam dez voltas ao redor da quadra para aquecer, depois todos iriam praticar algum esporte, como o voleibol e o futebol. A predominância do esporte nas aulas a incomodava bastante, por esse motivo sentia-se desmotivada, o que a fez buscar atestado médico para não participar.

Disse ainda que a aula não motivava os alunos devido à ausência de preocupação que sua antiga docente demonstrava em relação aos benefícios que a prática da atividade física poderia promover à saúde e à qualidade de vida. É importante destacar que mesmo questionando a intervenção de sua professora, Marcela, ao lecionar Educação Física a seus alunos, também não desenvolvia nenhum tipo de discussão semelhante.

A separação por gênero também veio à tona nas lembranças de Marcela. Meninos faziam um determinado tipo de esporte enquanto as meninas faziam outro. Quanto a isso, concordou em parte com a sua antiga professora durante algum tempo, visto que no início de sua carreira também não trabalhava o futebol com meninas por que achava “coisa de moleque”. Depois disso reconheceu a importância do esporte ser trabalhado nas aulas inclusive com as meninas, principalmente após a oportunidade de treinar uma equipe feminina de futebol.

Lembranças como estas demonstram todo um complexo de “teias de significados<sup>27</sup>” constituídas por Marcela e influenciadas por contextos sociais mais amplos, como a Educação Física como área de formação e as diferentes vivências com amigos de turma, colegas de profissão e antigos professores. Tudo isso foi decisivo para que a docente construísse uma visão sobre a área, sobre a função como docente, seu papel e, principalmente, na reconstrução de sua memória.

---

<sup>26</sup> Sei o quanto pode gerar polêmicas termos como este, porém o utilizo apenas como recurso para defender um conjunto de sentidos e significados gerados em uma determinada área do conhecimento. Se pensarmos na noção de cultura advinda da Antropologia, poderíamos nos referir a culturas, pois na própria área existem outras diversas subáreas que constituem outros sentidos e significados à prática do profissional da Educação Física.

<sup>27</sup> Ver Geertz (1989).

Bosi (1994) discute em outra parte de sua obra o conceito de “convencionalização” utilizado por Charles Bartlett<sup>28</sup>. Este autor defende que a base da memória do sujeito não está relacionada a um entendimento particular de suas vivências e interações, mas, sim, à complexa inserção deste na cultura e a influência da ideologia que atravessa os contextos sociais. A memória teria grande relação com “quadros sociais” diversos, também com instituições e suas respectivas “redes de convenções”, servindo como orientadores no processo de constituição dos eventos rememorados.

Tomando emprestado o conceito da convencionalização, é evidente a relação com todo o complexo sistema que perpassa as lembranças de Marcela, principalmente os contextos locais e os gerais que a formou. Nestes contextos o pensamento revela-se como relação entre a área de Educação e da Educação Física e a sua intersecção com outras ciências, além de questões ideológicas que transpassam a relação saúde, atividade física e intervenção profissional.

Marcela, na entrevista, aborda temas que ao mesmo tempo em que são imprescindíveis à área de Educação Física, carregam em si também formas de pensamento e intervenção impregnadas de nuances de senso comum e ideologia. A idéia de que a aula de Educação Física e a prática esportiva levam a uma melhor qualidade de vida pode ser questionada amplamente, dependendo do enfoque dado a tais aspectos.

Por que discursos como “esporte é saúde” existem? Por que os profissionais os disseminam? O que existiria por detrás do discurso “esporte é saúde”? O que pode ser encoberto a partir de idéias socialmente disseminadas como estas? Alcançamos a saúde apenas com atividade física ou precisamos ter condições básicas para nossa sobrevivência, acesso a melhor alimentação, melhor educação e melhor saneamento? Alcançar a qualidade de vida vai muito além de realizar atividades físicas diariamente; pelo contrário, se uma criança que não tem estruturas mínimas para sobreviver, como, por exemplo, uma alimentação adequada ao praticar atividade física intensa por muito tempo, pode sofrer consequências drásticas à sua saúde. Então, por que são disseminadas ainda idéias como esta?

Discursos sociais como “esporte é saúde” são difundidos nos vários meios sociais e acabam incorporados tanto por profissionais, se estes não o avaliam de maneira crítica como,

---

<sup>28</sup> Ecléa Bosi afirma que o conceito em si não foi proposto por Charles Bartlett, mas este autor o retira da obra de Rivers “The history of Melanesian society”. Convencionalização para este autor é “o processo pelo qual imagens e idéias, recebidas de fora por um certo grupo indígena, acabam assumindo uma forma de expressão ajustada às técnicas e convenções verbais já estabelecidas há longo tempo nesse grupo” (BOSI, 1994, p.64).

principalmente, por toda a população. Estes são exemplos de como as formas de pensamento ou “quadros sociais” contaminados por sentido ideológicos influenciam as ações e a memória dos sujeitos, como ocorreu com Marcela.

No entanto, discute-se atualmente que a intervenção do professor de Educação Física deve levar o aluno a refletir sobre a necessidade de se fazer algum tipo de atividade física, como conteúdo de ensino, buscando também a análise dos condicionantes sociais que poderiam ser determinantes na escolha como: oferta de espaço para a prática, condições para que a mesma possa ocorrer (alimentação), por exemplo. É fundamental apontar para os principais cuidados e riscos, além de práticas mais adequadas segundo os vários objetivos dos sujeitos, que pode levar o aluno a um melhor aproveitamento de seu tempo fora da escola para se dedicar a alguma prática físico-esportiva.

Marcela foi aluna no Ensino Fundamental e Médio de um componente curricular que detém determinada história, depois disso, formou-se nesta área, por isso, seus posicionamentos em relação aos objetivos da Educação Física na escola e atitudes diante dos conteúdos e formas de desenvolvimento destes podem ser diretamente remetidas ao amplo processo sócio-cultural de constituição da área e suas relações históricas com diferentes grupos e objetivos. E a área, por sua vez, esteve envolta num contexto mais amplo em que desigualdades sociais são cada vez mais aumentadas.

Em artigo publicado no ano de 2008<sup>29</sup>, fizemos discussão a respeito da influência dos pensamentos que perpassam o senso comum e que influenciam as ações dos indivíduos e do professor de Educação Física. Nele, discute-se a importância do senso comum como “sistema cultural” gerador de diferentes saberes mobilizados pelos sujeitos cotidianamente, que também serve como “impulso de base” à própria ciência. Dessa forma buscou-se valorizar o senso comum, que socializa uma série de idéias aos sujeitos sobre a cultura corporal de movimento, como merecedor de consideração e acesso pelos professores de Educação Física nas aulas partindo-se da perspectiva dos alunos quando falam a respeito das suas atitudes relacionadas às práticas corporais.

Articulando as ideias de Geertz (2003) e Firme (1994), tentamos demonstrar que o senso comum e as suas principais características e o pensamento ideológico, influenciam a

---

<sup>29</sup> RODRIGUES JÚNIOR, J. C. e LOPES DA SILVA, C. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto de diferentes “subúrbios de conhecimento. **Pro-posições**, v.19, n.1(55), jan./abr. 2008.

compreensão de pais sobre a reprovação, professores e alunos na escola, promovendo uma série de saberes incorporados por estes sujeitos. Firme (1994) aborda a reprovação na escola, demonstrando como este fenômeno é aceito e defendido por pais e professores. O senso comum, por deter um conjunto de características que o fazem, por muitas vezes ser inquestionável, quando combinado com o discurso aceito na instituição escolar, acaba dificultando o entendimento pelos sujeitos dos aspectos negativos da reprovação.

Essa relação entre pensamento individual, que ao mesmo tempo é coletivo e influenciado pela ideologia, faz parte do processo de re-construção dos eventos vividos pelos sujeitos. Este processo demonstra a necessidade de que os pesquisadores que lidam com o fenômeno da memória estejam atentos para não julgarem os seus sujeitos de pesquisa sem se aterem ao contexto que os formou e que constantemente lhes oferece formas de pensar culturalmente reconhecidas e valorizadas. Além disso, estas formas de pensamento e atuação podem equipar os sujeitos de respostas imediatas a situações conflituosas aos quais forem submetidos.

O que possivelmente aconteceu com Marcela também poderia ocorrer com outros professores. Sei o quanto é arriscado generalizar certas ações e procedimentos formativos, pois isto geraria discussões apressadas sobre a completa desconsideração dos momentos singulares que todos os sujeitos atravessam em suas respectivas vidas. Apenas tenho como hipótese que podem existir linhas de força na trajetória de professores que ora aproximam e ora distanciam seus perfis biográficos, refletindo em suas respectivas práticas pedagógicas.

Entendo por linhas de forças todos os eventos, acontecimentos, sentidos, significados e compreensões originadas a partir das etapas pertencentes à história de vida de determinado sujeito que podem se assemelhar e aproximar às histórias de outras pessoas para as quais a carreira profissional é o fator que as tornam professores de Educação Física. A essas linhas de força denominarei nos próximos capítulos de **elementos biográficos** que aproximam ou distanciam os percursos de vida dos professores.

Quero enfatizar o quanto parece importante o processo em que eventos e experiências anteriormente vivenciadas, ao serem pinceladas, por alguma razão, por situações do presente, oferecem pistas, verdadeiros modelos de resolução de questões cotidianas que surgem, seja ela no contexto familiar, parental, profissional e matrimonial, mesmo que de maneira que o próprio sujeito não percebe inicialmente. A reconstrução dos processos formativos dos docentes

demonstrou, juntamente com o exercício de reflexão autobiográfica, como será abordado nos próximos capítulos, procedimento de pesquisa profícuo que auxiliou a refletir e lançar foco para elementos biográficos importantes ao processo de formação profissional de professores de Educação Física e seus saberes.

## **2.2 Saberes e formação docente: critérios para a organização da análise das narrativas dos professores e seus saberes**

Este tópico propõe a delimitação das estratégias utilizadas na organização e reflexão dos dados acessados diante das narrativas dos professores participantes da pesquisa. A discussão desenvolvida permite vislumbrar a relação entre as experiências significativas experimentadas ao longo das etapas de vida dos docentes, a constituição de seus saberes profissionais e seus contextos de formação.

Para demonstrar o percurso biográfico dos professores e apresentar o conteúdo da reflexão por eles realizada colocando em evidência os saberes profissionais foi necessário o contato com as ideias de Maurice Tardif e Jorge Larrosa.

É comum ouvir dos professores nos corredores das escolas que muito daquilo que mobilizam em suas aulas, como a forma de lidar com os principais problemas do cotidiano pedagógico, dentre os quais dificuldade de aprendizagem, a maneira de tratar um conteúdo de ensino, a resistência dos alunos, a violência, a falta de interesse, tudo aquilo diretamente relacionado à resolução de problemas do cotidiano pedagógico de uma escola foram aprendidos, em grande medida, durante o desenrolar da carreira profissional.

É curioso e ao mesmo tempo angustiante, principalmente para professores que lidam com a formação de outros professores, ouvir comentários como este. Sempre fiquei muito intrigado para compreender porque essas afirmações são comuns. Será que o curso de graduação não seria capaz de preparar os seus futuros docentes para o trabalho em sala de aula? Será muito distante o proposto nos cursos de formação e aquilo que realmente acontece nas aulas em escolas com crianças de “carne e osso”?

Ao buscar respostas para essas questões tomei contato com as ideias de Tardif em dois trabalhos (TARDIF E RAYMOND, 2000, TARDIF 2011), que discutem o processo de

aprendizagem dos saberes profissionais de professores. O acesso a suas ideias ajudou, pelo menos inicialmente, que eu pudesse compreender a constituição dos saberes docentes.

Tardif e Raymond (2000) apresentam uma análise sobre a relação entre saberes, tempo e aprendizagem do trabalho docente por professores do ensino primário e secundário. Relatam a importância do trabalho na formação dos saberes dos trabalhadores, afirmam “que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (p.209-210).

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos* (sic), suas idéias, suas funções, seus interesses etc. (p.210).

Deste ponto de vista é possível vislumbrar alguns elementos importantes para pensar os dizeres dos professores que assumem a atuação profissional como principal período de construção de seus saberes. Para os autores, o tempo é um elemento de destaque para a compreensão dos saberes dos professores, porque trabalhar exigiria uma aprendizagem do trabalho e essa aprendizagem necessariamente passa pela construção e mobilização de diversos saberes que o próprio trabalho exigiria. Em outra obra, Tardif (2011) afirma que a ação de ensinar é uma aprendizagem que depende que o sujeito domine gradualmente saberes destinados ao processo de ensino e essa aprendizagem ocorre também no trabalho.

Dessa forma, ao discorrerem sobre o processo de aprendizagem de alguns ofícios, Tardif e Raymond (2000) afirmam que algumas ocupações exigem aprendizagens que levam mais tempo, como a vida toda do sujeito, como o caso do magistério, a aprendizagem passaria por um período longo de formação para o professor dominar conhecimentos teóricos e técnicos. E acrescentam:

[...], mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (p.210).

Neste sentido é que a prática pedagógica ganha destaque nas argumentações dos professores já que o tempo de carreira é maior do que o processo de formação na universidade, mesmo que se considere ainda o estágio obrigatório. O tempo destinado a ele é pequeno em relação a toda a aprendizagem ocorrida ao longo da experiência de dar aulas e de suas vidas. Assim, além do fato do trabalho exigir saberes específicos do trabalhador, a questão do tempo destinado à formação específica, por exemplo, em nível de graduação pode em alguns ofícios não ser suficientes.

Outro aspecto destacado é que a aprendizagem relacionada à transformação do sujeito em professor já começa, mesmo que de maneira indireta, no período da educação básica. Especificamente em relação a este aspecto da formação básica Tardif (2000, p.20) afirma que existem muitas pesquisas que “mostram que esse saber herdado da experiência escolar é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. Este é um elemento desafiador para aqueles que trabalham com formação de professores, isso porque o período vivido na educação básica ofereceria modelos de professores, de práticas de avaliação, de estratégias de aula e maneiras de lidar com os alunos, que poderiam ficar enraizadas nas compreensões sobre o saber-fazer e saber-ser profissional.

Tardif e Raymond (2000) relatam que a produção norte-americana elaborada nos últimos vinte anos sobre a natureza dos saberes dos professores percorre dois sentidos. O primeiro estaria relacionado aos “professores experientes” que mobilizariam durante as aulas saberes sobre gestão da classe e sobre a matéria trabalhada, que obtiveram validação por pesquisas e que são incorporados nos cursos de formação de professores. O segundo indica que os saberes docentes estariam relacionados a diversas origens como a formação profissional (inicial e continuada), currículo e a socialização ocorrida no contexto escolar, conhecimentos particulares sobre as disciplinas ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, além das aprendizagens com os demais companheiros de profissão.

Os saberes que, segundo estes autores, aparecem em suas pesquisas e estariam na base das ações docentes não se limitam àqueles amplamente dependentes de conhecimentos especializados. Os saberes abrangem uma amplitude tal que iriam desde pontos relacionados ao trabalho, como também relacionados à personalidade, aos talentos diversos, entusiasmo para o trabalho e a interação com crianças, além dos conhecimentos partilhados socialmente tanto com alunos como também com os demais membros do mesmo contexto social. Tardif e Raymond



(2000, p.213) ressaltam que “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar”.

Sobre essas diferentes origens, Tardif (2011) demonstra que o saber docente é plural e que também é composto a partir da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais<sup>30</sup>. Além destes aspectos os docentes não tratam seus diferentes saberes atribuindo mesmo valor. Existiria uma hierarquia relacionada ao poder de utilidade dos saberes no processo de ensino. Quanto maior a utilidade, maior o valor atribuído ao saber (TARDIF, 2011).

Os saberes oriundos da formação profissional, “das ciências da educação e da ideologia pedagógica” (TARDIF, 2001, p.36), são aqueles socializados nos cursos de formação específica para professores, advindos das ciências da educação. Estes saberes no curso de licenciatura em Educação Física, por exemplo, estariam relacionados às disciplinas de Didática, Prática de Ensino, entre outras. Todas elas relacionadas a oferecer subsídios aos futuros professores e suas práticas profissionais.

Os saberes disciplinares advêm das disciplinas do curso de formação relacionadas às outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Matemática, a História, a Literatura, que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” e seriam transmitidos independentemente das faculdades de educação e também de cursos de formação de professores (TARDIF, 2011, p.38). No caso específico da Licenciatura, as disciplinas de Estatística, Biologia e Psicologia seriam exemplos.

Acrescento a estes saberes disciplinares aqueles específicos da área de atuação para as quais os sujeitos são formados, por exemplo, os específicos para a formação do licenciado em Educação Física<sup>31</sup>. Como exemplo pode-se destacar os conteúdos da Cultura de Movimento: jogos, esportes, ginástica, atividades rítmicas/dança e luta, isso porque são conteúdos específicos a serem ensinados na escola e que, por conta disso, são abordados nos cursos de formação inicial (graduação) e continuada.

---

<sup>30</sup> Como a minha intenção não é discutir a epistemologia da prática profissional dos professores, mas a trajetória de constituição dos sujeitos em professores de Educação Física e seus saberes ao longo de diferentes etapas de vida, a intenção é apontar para as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores ao longo da trajetória de vida dos mesmos, ao mesmo tempo destacar como os saberes são integrados ao trabalho docente e ressignificados ao longo da carreira.

<sup>31</sup> Não fica claro nas obras de Tardif (2011, 2000) onde são inseridos os saberes diretamente relacionados à formação específica como os necessários, por exemplo, à formação específica do professor de Português, aqueles específicos à formação do professor de Matemática e também os saberes necessários à formação do professor de Educação Física.

Outros saberes se originam do contato dos professores com os currículos, conteúdos, objetivos e métodos que as instituições escolares adotam. Resultariam, segundo o autor, dos programas escolares que os docentes precisariam aprender a lidar e a desenvolver em sala de aula (TARDIF, 2011). No exemplo da Educação Física escolar pode-se destacar os conteúdos da Cultura de Movimento que adquirem contornos e valorações diferenciados de acordo com suas utilizações nas instituições de ensino e do conhecimento que os professores teriam sobre eles.

Por fim, existem os saberes experienciais referentes ao exercício do trabalho cotidiano e ao domínio do contexto em que ele ocorre. Inclusive muitos professores e pesquisadores os denominam de saberes práticos. Tardif (2011) afirma que tais saberes seriam incorporados pelos docentes tornando-se habilidades constantemente validadas no próprio contexto de trabalho porque nele são mobilizados. Um exemplo comum nas aulas de Educação Física envolve a negociação do professor com os alunos a fim de conseguir desenvolver um conteúdo planejado como a dança. Muitos docentes precisam construir saberes que lhes auxiliem a lidar com a resistência dos alunos a certos conteúdos da Educação Física.

Tardif e Raymond (2000) apresentam aquilo que compreendem como saberes docentes:

É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes [...]. Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.212-213).

Para Tardif (2011), os saberes que servem de base para o ensino são oriundos de um sincretismo, sendo que este sincretismo evidenciado a partir de três motivos:

1-O de não existir uma unidade teórica que explique a sua constituição, pois “[...] se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão [...]”. Essa ausência de unidade acaba promovendo “várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (TARDIF, 2011, p.65).

2-A relação existente entre os saberes e o trabalho docente não poder ser compreendida a partir de um modelo aplicacionista em que o sujeito aprende uma série de saberes ao longo da formação profissional para depois utilizá-los na prática pedagógica, isso porque “[...] não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas estes que se apresentam, alías, com frequência, como casos únicos e instáveis [...]” (idem).

3-No entendimento de que o saber deve ter a capacidade de utilização prática, constituída em sua experiência vivida, sendo assim resultado de um compósito de experiências tidas no cotidiano, acabam sendo resultado de uma espécie de “polimorfismo de raciocínio” ancorados na “indução, dedução, abdução, analogia, etc.”.

Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; alías, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou [...]. (TARDIF, 2011, p.66).

Tardif e Raymond (2000) propõem um modelo de análise dos saberes a partir de suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente. As fontes estariam ligadas aos vínculos sociais que deles guardam origem ao longo das histórias dos professores. Segundo Tardif (2011, p.68), o “desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” (grifos do autor).

Segundo o modelo de análise construído pelos autores, parte dos saberes dos professores não foi por eles construídos, suas origens são exteriores muitas vezes até ao ofício de ser professor, isto porque os contextos sociais que os constituiriam provêm de diferentes espaços e tempos vividos como: antes da carreira, a vida familiar do professor, da escola em que foi formado e da universidade, decorrentes também de unidades de ensino onde atua e também já atuou, estariam atrelados a cursos de formação continuada, outros aos companheiros de profissão. Assim “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.215). Em seguida o quadro elaborado pelos autores:

**QUADRO 4**  
**Os saberes dos professores**

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro, 2000 (p.215).

Esse modelo de análise busca categorizar os tipos de saberes, demonstrando os vínculos entre eles e os diversos contextos de interação dos professores ao longo de suas histórias de vida, além de evidenciar também a forma como são integrados ao cotidiano do trabalho docente.

Ao tomar contato com o modelo, percebi que ele ajudaria a estabelecer as categorias de análise da minha pesquisa, principalmente aquilo que os seis professores relataram no processo de narrativa das experiências vividas ao longo de suas vidas. Deste modo, com base nas narrativas dos docentes, fui apontando os saberes desvelados. Este exercício realizei no espaço de tempo entre o processo de reflexão dos professores e o início de cada entrevista da segunda fase da pesquisa. Assim, enquanto os professores construíram as análises, utilizei o modelo proposto pelos autores para fazer um levantamento dos saberes docentes e suas fontes de aquisição.

Tardif e Raymond (2000) alertam que, ao tomar emprestado o modelo de análise, é preciso que o pesquisador não seja conduzido a uma compreensão inadequada. Essa inadequação teria relação com a ideia de contemporaneidade entre os saberes, além de uma visão de que os

saberes pudessem ser imóveis, imutáveis, permitindo que ficassem disponíveis no “reservatório de conhecimentos” dos professores.

Mas as coisas não são tão simples assim. O que essa abordagem negligencia são as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira. [...] Essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo apropriado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.216).

Sobre esta possibilidade de inadequação de interpretação, destaco a compreensão já abordada neste trabalho sobre o relato autobiográfico como um procedimento que conduz o sujeito à construção de um projeto de si<sup>32</sup>, o que demonstra a relação entre passado, presente e futuro no processo narrativo de reconstrução de histórias de vida, além da construção conceitual realizada sobre memória individual e memória social<sup>33</sup>. Essa relação parece viável quando os autores afirmam:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constituiu o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.216).

Para os autores, dois outros aspectos são importantes para a compreensão da dinâmica dos saberes docentes: (1) as fontes pré-profissionais que estariam relacionadas à trajetória de vida dos sujeitos que transformaram-se em professores e (2) a dimensão temporal da carreira, pois “pode-se conceber a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.224).

---

<sup>32</sup> Capítulo 1.

<sup>33</sup> Capítulo 2.

Tardif e Raymond (2000) defendem que a formação realizada antes mesmo do ingresso na carreira docente seria influenciada por pelo menos três contextos. O primeiro diz respeito à vida familiar e às diferentes pessoas marcantes que passaram na vida e que adquirem importantes referências que modelam as atitudes dos professores<sup>34</sup>. O segundo são as experiências escolares anteriores também determinantes para a constituição da “identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (p.219) sobre o ensino<sup>35</sup>. O terceiro seriam as experiências com adultos fora do contexto escolar, como no caso da Educação Física, as atividades esportivas<sup>36</sup>.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes construídos na fase pré-profissional (experiências familiares, na escola e sociais) persistem durante a formação profissional. Uma possível hipótese para a persistência estaria ligada aos “esquemas de ações e de interpretações implícitos, estáveis e resistentes ao tempo” (p.220) que os professores constituem. Esses esquemas e interpretações são arraigados na concepção de ensino constituída pelo sujeito ao longo da educação básica. Estas hipóteses apontadas pelos autores também foram encontradas ao longo de minha pesquisa e serão discutidas ao longo dos capítulos subsequentes, em que colocarei em evidência os elementos biográficos dos percursos de vida dos professores que apontam para continuidades e rupturas com modelos e esquemas de ações construídos em diferentes fases da vida.

Sobre a dimensão temporal da carreira, Tardif e Raymond (2000, p.217) destacam que os saberes dos professores seriam temporais porque se constituem “[...] ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças”. Assim, os autores defendem que a carreira seria resultado do processo de socialização, “[...] um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas, e não o inverso”.

A análise da carreira docente de professores demonstra que é um rico período de constituição de saberes profissionais e neste tipo de análise, para os autores, se deve levar em consideração dois “tipos de fenômenos solidários: a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva entre os atores” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.224).

---

<sup>34</sup> A influência da Educação Familiar no processo de constituição dos professores participantes da pesquisa, discutirei no capítulo 4.

<sup>35</sup> As experiências escolares serão discutidas nos capítulos 5 e 6.

<sup>36</sup> Estes elementos também serão tratados ao longo do capítulo 4.

A institucionalização, segundo os autores, demonstra os vínculos dos sujeitos com as representações sobre os papéis desempenhado em uma determinada função. Os vínculos deixariam expressas normas, atitudes e comportamentos estabelecidos na ocupação profissional que são aprendidas em situações de socialização profissional, na experiência do trabalho. Para os autores:

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que **os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação**. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas **abrangem também posturas e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura**. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas **são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional**, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência do trabalho. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.224-225 – grifos meus).

Um exemplo de institucionalização de uma norma que comumente ocorre no contexto das aulas de Educação Física de maneira informal é a ideia de que para a mesma poder ser considerada boa, precisa ser divertida para o aluno, mesmo que por conta de promover diversão e motivação por parte dos alunos, se transforme em momento de pouca diretividade pedagógica, ou seja, transforme-se em aula livre. É frequente e também desvelou-se nesta pesquisa compreensões deste tipo pelos professores.

A dimensão subjetiva da carreira estaria atrelada à maneira como os professores atribuem sentidos às suas vidas profissionais. Assim, a carreira decorre do “encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que devem ser ‘interiorizados’ e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações”. O sujeito se relaciona com as normas e papéis institucionalizados a ponto de ser por eles modelado, “portanto, fruto das transformações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.225).

Assim, é possível identificar grande proximidade entre os objetivos elaborados nesta pesquisa e os principais conceitos abordados na teoria de Tardif e Raymond sobre a constituição dos saberes docentes, principalmente o modelo de análise por ele elaborado.

Outro elemento que ganha destaque para estruturar a análise dos dados é o relativo ao conceito de experiência concebido por Larrosa (2002). É da compreensão sobre experiência que propõe o autor que faço a seleção dos eventos narrados pelos seis professores para estruturar toda a discussão nos capítulos subsequentes, ou seja, é deste conceito que seleciono eventos importantes que, para os próprios professores, influenciaram nas suas respectivas constituições como professores de Educação Física.

Experiência para Larrosa (2002) é algo que vai além dos inúmeros eventos que acontecem no dia-a-dia. É aquilo que deixa marcas, lembranças significativas e profundas no sujeito que a vivencia porque produz algum tipo de transformação tanto em sua vida como também em suas compreensões e ações. Para o autor, experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.26).

Alguns dos diferentes Elementos Biográficos que destacarei ao longo dos capítulos subsequentes guardam a lógica do conceito de experiência como algo que deixa marcas significativas, pois demonstraram ser ao longo das séries de entrevistas pontos chaves para a compreensão dos percursos trilhados pelos professores ao longo das respectivas trajetórias de vida e carreiras. Experiências estas que também em alguns momentos aproximaram ou distanciaram os respectivos percursos.

O conceito de Larrosa deixa clara a diferenciação entre as diversas situações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos e aquilo que realmente marca a vida de cada um deles. Como exemplo, posso encarar o fenômeno da indisciplina sempre da mesma maneira, adotando a mesma ação, chamando a atenção dos alunos e propondo algum tipo de consequência como a perda de nota, sem realizar nenhum exercício de reflexão sobre aquilo que gerou a indisciplina. Mas também poderia ser “tocado” a ponto de repensar minha prática docente, buscando os motivos que possivelmente tenha gerado a ação de indisciplina como, por exemplo, alguma relação direta ou indireta com a estratégia, o conteúdo e atitude que assumo em aula.

Experiência é aquilo que promove nos sujeito algo diferente, o transforma e movimenta suas concepções prévias. Larrosa (2002) lança desafio ao leitor para pensar a Educação tendo como base a relação entre experiência e sentido dado a ela. Quais os sentidos atribuídos às experiências? Será que hoje, diante de um contexto dinâmico, caótico, veloz, diante dos quais a informação, a opinião e o posicionamento superficiais são o imperativo, geraria



algum tipo de impacto nas diversas situações vivenciadas pelos sujeitos? Até que ponto tais situações cotidianas podem transformar-se em experiências transformadoras e não em situações que passam simplesmente pela vida?

Sobre o conceito de experiência de Larrosa (2002) um ponto de destaque é a oportunidade dos diferentes eventos vivenciados pelos sujeitos serem colocados em posição de destaque, produzindo re-leituras, re-interpretações e re-configurações. Assim, aquilo que foi lembrado, ao ganhar destaque, pode ser problematizado, questionado, revisto a fim de promover re-leitura sobre o vivido.

Para Larrosa (2002), o primeiro grande problema ao qual todos os indivíduos estariam expostos atualmente e que dificulta a vivência de experiências pelos sujeitos é a necessidade da informação. A informação, segundo Larrosa (2002), não deixa lugar à experiência devido à compreensão social de sua extrema necessidade porque ela se torna a maior moeda de troca social, um imperativo social que atrapalharia o envolvimento dos indivíduos em situações que trazem transformações, que deixam marcas, porque, ao mesmo tempo em que o sujeito “deve” adquirir maior número de informações, elas não os tocariam, não os transformariam. As situações, segundo o autor, tornam-se fugazes, a velocidade da informação dificultaria a transformação dos sujeitos.

O sujeito comete um grave engano, para Larrosa (2002, p.22), quando atribui o mesmo significado a termos como “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”, como “se o conhecimento se desse sob forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”. O autor afirma que os termos possuem relações, mas diz ser um erro a atribuição de mesmo sentido a eles.

Larrosa (2002) defende que a opinião é outro elemento que destrói a experiência, porque o sujeito é constantemente estimulado a emití-la, tornando-se vazia de significado. “O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (p.22). Para o autor, a opinião muitas vezes estaria atrelada à ideia de ir contra ou a favor de determinado assunto apenas, isto porque o sujeito seria muito informado.

Larrosa (2002, p.24) elabora exemplo explicativo que coloca em oposição o sujeito da experiência do sujeito da informação, afirmando que:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer [...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço de acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Considero profundamente desafiador pensar, como Larrosa, em sujeitos da experiência, sujeitos capazes de sensibilidades para apreender os fatos e tudo aquilo que dele resultarem. Sujeito receptivo aos acontecimentos, abertos às ações, às situações e às diferentes perspectivas. Hoje a imersão na rotina veloz da informação e da opinião é tão grande que não mais se consegue a transformação.

É interessante notar atualmente o altíssimo número de professores desmotivados com a carreira e com o seu fazer cotidiano, sentindo-se pessoas menos importantes, menos capazes, reféns de contextos violentos, depreciativos e insalubres, fechando-se para as diferentes situações que poderiam ocorrer no cotidiano e que pudessem trazer alguma aprendizagem e melhoria de sua condição de trabalho.

É importante destacar as relações existentes entre as ideias de Tardif e Raymond (2000), Tardif (2011), Larrosa (2002) e Huberman (2007) que me auxiliaram na estruturação e análise dos dados acessados ao longo das duas fases da pesquisa. É possível uma aproximação entre esses autores? Por quê? Em que medida a aproximação permitiu a estruturação e análise dos dados da pesquisa?

Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2011) destacam a relação entre tempo de carreira, o papel da socialização na aprendizagem docente, as fontes sociais de aquisição dos saberes, além dos diferentes modos de integração dos saberes no trabalho do professor. Huberman (2007) destaca os ciclos existentes na vida profissional dos professores, alertando para o fato de que estes ciclos não podem ser considerados fixos, imutáveis, pois os professores podem não necessariamente passar por todos durante a carreira. Desta maneira e como salientei no capítulo 1, tempo e experiência não devem ser vistos como sinônimos, muito menos experiência deve ser compreendida como resultado apenas do tempo. Para sustentar essa afirmação é que me utilizo do conceito de experiência de Larrosa (2002) como algo que promove nos sujeitos transformações.

A concepção dos ciclos da carreira docente aponta algumas características pelas quais os professores podem passar ao longo da profissão, estas por sua vez oferecem referências para compreender o processo de transformação ocorrida na carreira profissional, e é inegável que os professores de Educação Física participantes e co-autores de minha pesquisa não tivessem passado por algum tipo de transformação, deste modo as ideias de Huberman (2007) poderiam oferecer importantes pistas para a compreensão da trajetória do professor, como ocorreu.

A trajetória de constituição do sujeito em professor de Educação Física, como nos indica Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2011), é resultado do processo de socialização pré-profissional (Educação Familiar, Educação Escolar básica e experiências fora da escola com amigos e a Cultura de Movimento), profissional inicial (graduação) e continuada (pós-graduação e estudos posteriores), além do exercício da carreira. E o que proporcionariam as transformações seriam as experiências que promovem reflexão e mudança de perspectiva do sujeito, experiências que podem guardar proximidade ou promover características como as presentes nos ciclos de vida profissional dos professores.

O conceito de experiência torna-se fundamental para não borrar as trajetórias individuais dos professores, trajetórias estas repletas de eventos significativos que apontam para as transformações do sujeito e de suas práticas ao longo do processo de constituição docente. Portanto, o conceito de experiência ajudaria a compreender a concepção de ciclos de vida profissional não como uma sequência de etapas fixas e imutáveis, mas como uma trajetória possível e que guardaria uma lógica de desencadeamento na carreira profissional, mas que dependeria de experiências transformadoras.

Ao realizar essa pesquisa a intenção foi ouvir a voz dos professores que compartilham experiências em contextos escolares complexos para que pudessem relatar suas diferentes experiências acumuladas na carreira profissional, na graduação, na educação básica e na família a fim de buscar compreensão para aquilo que lhes transformaram nos professores que são atualmente.

### 3 OS PERSONAGENS E SUAS HISTÓRIAS ...

Início este capítulo com uma breve apresentação dos seis professores que participaram da pesquisa, já que será possível conhecê-los mais a fundo ao longo da discussão dos seus respectivos relatos sobre as diferentes etapas da vida. Todos os professores enfrentaram comigo aproximadamente 10 horas de entrevistas cada, por conta disso vários fragmentos de suas memórias permearão as reflexões realizadas a partir de então.

Por hora, a intenção foi apresentar um breve retrato de cada um deles a fim de oferecer ao leitor um contato inicial com informações sobre o tempo de experiência de magistério, instituição e ano de formação em nível de graduação e pós-graduação, além de informações sobre filiação como profissão dos pais, irmãos e grau de instrução deles.

Depois disso, será apresentada a lógica de organização dos capítulos subsequentes, finalizando com as questões principais que nortearam as análises dos dados acessados, possibilitando a compreensão dos elementos biográficos importantes ao processo de constituição docente dos professores e dos seus respectivos saberes.

#### 3.1 Professora Vanessa

Vanessa tem vinte e sete anos de idade, é casada há um ano e três meses e não tem filhos. Natural de São Paulo, cidade que reside desde o nascimento. Bacharel e Licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP) respectivamente em 2006 e 2008. Especialista em Fisiologia e Biomecânica do treinamento e da reabilitação pelo Instituto de Ortopedia e Traumatologia do Hospital das Clínicas - USP em 2009.

Tem três anos de exercício profissional na área escolar, é professora na rede Municipal da cidade de São Paulo e na rede Municipal de Guarulhos. Trabalhou com recreação em clube privado de alto padrão, foi professora de ginástica e posteriormente *personal trainer* em uma grande rede de academias para pessoas com alto poder aquisitivo.

Passou por algumas dificuldades nos primeiros meses de casamento, mas nada que abalasse a relação entre os dois. Tem uma vida estável do ponto de vista financeiro, mora em residência própria e tem carro. Os dois se conheceram na faculdade e desde então estão juntos. O marido trabalha com Pilates estúdio e já atuou como professor de musculação.

Seu pai tem cinquenta anos de idade, nascido em Pernambuco e formado em Ciências Contábeis. É pequeno empresário na zona leste de São Paulo onde tem um mini-mercado, também exerceu a função de bancário durante vinte e um anos. Demitido quando o banco em que trabalhava foi adquirido por um grupo espanhol, enfrentou grandes dificuldades para se re-inserir no mercado de trabalho devido à idade. Nesta ocasião estava com quarenta e dois anos, por isso abriu o comércio no próprio terreno de casa para conseguir manter a família. A graduação foi cursada quando o pai trabalhava no banco.

Já sua mãe tem quarenta e oito anos de idade e é natural do Maranhão. Bancária há cerca de doze anos, trabalhou catorze em uma empresa de roupas, atuou como sacoleira vendendo produtos para lojas de R\$ 1,99 quando a empresa fechou. Teve uma pequena papelaria aberta no terreno da residência da família, antes do mini-mercado do marido. Formada em Gestão de Processos Gerenciais em 2010, a continuidade dos estudos não foi fácil já que cursou o supletivo do Ensino Médio depois de ter ficado bom tempo fora da escola, ter criado os filhos e estar com a família mais estruturada financeiramente. O marido não gostava da idéia dela voltar a estudar, o que gerou conflitos na família.

A família sempre manteve algum vínculo com negócios, pois também os avós tanto por parte de pai como de mãe foram do comércio. O avô paterno foi dono de bar durante toda a vida. O avô materno teve um negócio na cidade natal, no Maranhão, e quando veio para São Paulo vendia produtos na feira como chinelos e elástico para panelas. No Maranhão também teve comércio, além disso, fazia serviços como pedreiro. Assim, o negócio próprio é herança familiar, tanto que um dos tios também trabalha junto com o pai no mini-mercado. Já as avós sempre cuidaram do lar, dos filhos e da família.

Possui um irmão e ambos sempre estudaram em escola pública. O irmão fazia Letras na Universidade de São Paulo, ingressou cedo no curso de graduação com dezessete para dezoito anos, e fez também dois intercâmbios em um convênio entre universidades para o Canadá e para a França visando a aperfeiçoar os idiomas. Voltou da França há pouco tempo e pensava em seguir carreira acadêmica, ser professor universitário, mas se decepcionou ao iniciar os estágios obrigatórios da graduação e acabou deixando o curso. Agora ingressou no curso de Direito.

### **3.2 Professor Álvaro**

Álvaro tem trinta e quatro anos de idade, natural de São Paulo. Bacharel e licenciado em Educação Física pela Fundação para o Ensino de Osasco – UNIFIEO desde 2002. Tornou-se especialista em fisiologia e treinamento resistido pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – USP, em 2004. É também técnico em eletrônica em nível médio e Analista de Sistemas pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC, em 2011.

É professor da rede municipal de Osasco e também na rede municipal de São Paulo. Começou a dar aulas de Educação Física no final de 2007, acumula quatro anos de experiência na escola. Trabalhou também durante treze anos em uma empresa multinacional na área de informática e automação, inclusive durante todo o período de graduação e o curso de especialização, emprego que o fez entrar tardiamente na Educação Física.

Não é casado oficialmente, mas mantém união estável há quatro anos e oito meses, e não tem filhos. Sua esposa é tradutora intérprete e trabalha no planejamento publicitário de uma emissora de TV em São Paulo. Atua também em curso de idiomas como professora. No início da relação passaram por uma crise econômica logo que Álvaro foi demitido da empresa multinacional, fase difícil em que contou com todo o apoio de sua companheira. Moraram durante três anos de aluguel até conseguirem comprar um apartamento. Sobre a situação sócio-econômica diz que consegue viver bem, no entanto, sem luxo. Estudou os Ensinos Infantil e Fundamental em escolas públicas e o Ensino Médio em escola particular na cidade de Osasco.

O pai tem setenta anos, possui formação em nível médio e é aposentado. Trabalhou durante muito tempo na área de informática na década de 1980. Depois que perdeu o emprego montou uma empresa de horti-fruti que distribuía legumes e verduras para empresas em São Paulo. O negócio faliu quando o plano Collor confiscou as reservas das famílias brasileiras. Neste período muitos devedores não conseguiram honrar suas dívidas, o que culminou com o fechamento da empresa. Sem ter outra opção, foi duas vezes para o Japão trabalhar e lá ficou longe da família durante dois anos, período este marcante para o filho. Depois do retorno ao Brasil, ingressou no antigo CEASA, agora CEAGESP (Companhia de Entrepósitos e Armazéns de São Paulo Gerais) e lá se aposentou.

A mãe tem sessenta e cinco anos, é formada em Pedagogia e em História pela Universidade de São Paulo. É professora aposentada, trabalhou a vida inteira na Prefeitura de São Paulo, onde também exerceu o cargo de coordenadora pedagógica. Durante muito tempo, principalmente quando a família vivia dificuldades financeiras devido ao fechamento da empresa,

foi com o seu salário que manteve a casa e os filhos, apesar de o marido ser contra. Chegou a trabalhar em um determinado tempo da vida durante três períodos.

É o irmão do meio de três filhos, a mais velha tem dois anos de diferença em relação a ele, enquanto que a mais nova tem um ano e oito meses de diferença. A mais velha não é casada, formada em processamento de dados, recentemente cursou Biologia e faz pós-graduação em Gestão Ambiental, trabalha em uma empresa na área ambiental. A mais nova é casada, estudou nutrição e não atua na área, estava trabalhando no Tribunal de Justiça de São Paulo quando passou a enfrentar um grave problema de saúde. Luta há quatro anos contra a depressão que a afastou do trabalho, dos estudos e da família. Essa questão da saúde da irmã preocupa a todos, mas acabou sobrecarregando a matriarca que se desloca semanalmente da cidade de Peruíbe para Taboão da Serra a fim de ficar com a filha.

### **3.3 Professora Elisângela**

Elisângela tem trinta e quatro anos de idade, natural de São Paulo e tem dezesseis anos de experiência escolar. Bacharel e Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – ESEF em 1995. Formada no magistério pela rede pública Estadual de São Paulo, Escola Brigadeiro Gavião Peixoto no ano de 1994. Pós-graduada em Educação Física escolar pela Universidade de Mogi das Cruzes e em Necessidades Especiais pela AACD.

Saiu de casa com vinte anos de idade e foi morar com seu primeiro marido, vivendo durante um ano sem oficializar a união, depois disso, resolveram casar no civil e religioso. Divorciada há oito anos, partilha união estável há quatro anos e meio. Não tem filhos, teve uma gestação no primeiro casamento, mas aos três meses perdeu o bebê, depois disso não quis mais ter filho.

É professora da rede municipal de São Paulo desde 2002 onde possui dois cargos de Educação Física na mesma escola. Com dezesseis anos ingressou no mercado de trabalho como professora auxiliar de sala na rede privada de ensino, enquanto cursava o primeiro ano do magistério. No último ano do magistério ingressou na rede Estadual como professora auxiliar de alfabetização através de um projeto da Secretaria Estadual de Educação. Ao terminar o magistério assumiu sua primeira sala regular oficialmente e permaneceu por cerca de cinco anos trabalhando com alfabetização no Ensino Fundamental I.

Logo que ingressou no curso de Educação Física, um ano depois de formada no magistério, como tinha tempo de atuação no Estado com classes regulares, conseguiu aulas também na rede Estadual de São Paulo. Inicialmente substituiu professores de Educação Física e quando estava no terceiro ano da graduação conseguiu suas próprias turmas do Ensino Fundamental II.

Trabalhou como estagiária de natação, professora de iniciação esportiva em clube de alto padrão na cidade de São Paulo. Nessa mesma instituição, substituiu uma professora de musculação e também desenvolveu um projeto de verão com hidroginástica para associados do clube, experiências muito importantes porque até então somente tinha conhecimento sobre o fazer profissional dessas funções na faculdade.

De família humilde, precisou de ajuda do pai para pagar os estudos na faculdade. Na época recebia um salário mínimo do projeto da rede Estadual que usava para o transporte até Jundiaí e a alimentação, enquanto o pai ajudava na mensalidade. É a caçula de quatro filhos, tem doze anos de diferença de idade em relação à irmã mais velha, onze anos para o segundo e dez para o terceiro irmão. Estudou a vida toda em escola pública.

O pai é metalúrgico aposentado e tem 76 anos de idade. Natural de Pernambuco é muito ativo e possui apenas a antiga quarta série do Ensino Fundamental. A mãe é faxineira, tem 69 anos e também é natural de Pernambuco. Há quatro anos foi diagnosticada com câncer, passou por algumas cirurgias e quimioterapia devido à metástase. Recupera-se bem com o apoio de toda a família. Afirmou que os pais têm um conhecimento da realidade muito grande, tudo aquilo que construíram foi realizado juntos, são pessoas que não tiveram muito estudo, mas ao mesmo tempo sabem mexer com cálculo, com trena, com engenharia, com arquitetura, atividades que aprenderam a realizar devido às dificuldades passadas ao longo da vida.

Os pais sempre projetaram nos filhos uma vida melhor do que a deles. O sonho da mãe era formar as filhas professoras e conseguiu. Dizia que não queria vê-las lavando banheiro como ela. O pai sempre quis que os filhos homens trabalhassem no mesmo ramo da metalurgia, mas em áreas como a engenharia e que não ficassem apertando parafusos. Ambos ingressaram no curso do SENAI de nível médio, mas apenas um deles seguiu a carreira de metalúrgico, o outro se tornou policial militar.

A irmã tem família constituída, casada por cerca de quinze anos, tem um filho de oito anos. É diretora de escola da rede Estadual. O segundo irmão é policial militar, tem quatro filhos



e já é avô de dois netinhos. O terceiro tem um casal de filhos, o mais velho tem 14 anos e é diabético, a mais nova faz balé, por conta da doença do menino teve que estimular os filhos a se alimentarem adequadamente e a praticarem esportes.

### 3.4 Professora Eliete

Eliete tem quarenta e sete anos de idade, é solteira e natural de São Paulo. Licenciada e bacharel em Educação Física pelo Clube Náutico Mogiano, desde 1984. Também é pedagoga com especialização em psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE, desde 1987. Mora junto com os pais e deles cuida. Tem vinte anos de carreira docente e foi a primeira pessoa de toda a família a ter um curso de terceiro grau, motivo de muito orgulho dos pais e familiares.

É professora da rede Municipal de ensino de São Paulo e diretora de escola da rede Estadual de Ensino de São Paulo. Foi aluna da mesma escola em que atualmente é diretora, também já atuou como coordenadora pedagógica e vice-diretora, experiência defendida como divisor de águas na vida. Iniciou um curso de Gestão Escolar, mas não concluiu devido à carga grande de trabalho, pois ao longo da semana trabalha praticamente em três turnos. Afirmou se identificar muito com o público que trabalha porque também faz parte dele.

Trabalhou na rede privada de ensino logo que terminou a faculdade e como professora de natação durante dez anos no início de carreira. Atuou com iniciação em voleibol na Secretaria de Esportes da Prefeitura de Osasco, onde também exerceu o cargo de professora de Educação Física na rede municipal de ensino. Trabalhou como gerente *trainee* de uma grande rede de *fast food* e em uma fábrica de plástico. Durante a graduação estagiou na Junta Comercial de São Paulo, ocupação que ajudou a custear parte dos estudos na faculdade.

É a filha mais velha entre quatro irmãos, são três mulheres e um homem. A segunda filha é adotada por consideração. Na realidade é sobrinha do pai de Eliete que foi deixada aos cuidados da família porque a mãe biológica não tinha condições para criá-la. A irmã adotada sempre conviveu com a mãe biológica, mas não a considera como mãe, trata os tios como pais e os primos como irmãos.

O pai tem oitenta anos de idade. Natural de Minas Gerais, veio para São Paulo na década de 1970 tentar vida melhor. É motorista profissional aposentado que se mantém na ativa,

atualmente trabalha na região em que mora em Pirituba, zona oeste da cidade, fazendo serviços gerais para um protético. Trabalhou com ônibus e táxi também. Tem problemas respiratórios devido a uma tuberculose que o acometeu em 1953, deixando-o com apenas um terço do pulmão esquerdo. Faz acompanhamento médico há cinco anos, período em que passou por algumas internações.

A mãe tem setenta e dois anos de idade, também natural de Minas Gerais. Conheceu o marido já em São Paulo. Trabalhou como costureira e cabeleireira, não se aposentou e atualmente é dona de casa. Tem problemas cardíacos e também faz acompanhamento médico regular, passou nos últimos anos por várias internações. Atualmente a doença está controlada.

Os pais sempre trabalharam fora e Eliete, como filha mais velha, ajudou a cuidar dos irmãos e da casa. Não precisou trabalhar porque os pais sempre deixaram claro o desejo que os filhos priorizassem os estudos, por conta disso, aproveitou muito bem a oportunidade. Todos os quatro filhos estudaram em escolas públicas, apenas Eliete fez a pré-escola com uma professora recém-formada que lecionava na própria residência dela. Foi na casa dessa professora e com um pequeno número de alunos, também vizinhos, que teve as primeiras experiências escolares e se alfabetizou.

As duas irmãs têm quarenta e três anos de idade. Ambas chegaram até o Ensino Médio e depois não quiseram seguir os estudos. As duas se casaram no mesmo dia, engravidaram e tiveram filhos na mesma época. A irmã biológica tem três filhos, se divorciou do primeiro marido e casou novamente, enquanto a outra é viúva e também tem três filhos. O irmão mais novo tem trinta e um anos, é formado em letras, atua como tradutor e interprete. É casado e tem um filho pequeno.

### **3.5 Professora Regina**

Regina é casada há vinte e oito anos, tem um casal de filhos e é natural de São Paulo. Possui vinte nove anos de profissão, período vivido intensamente com algumas dores, dificuldades, mas principalmente com grande alegria. É licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de São Caetano em 1982. Pedagoga formada pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE, com habilitação em Supervisão e Administração escolar desde

1995. Fez pós-graduação em Técnicas Corporais pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas em 2008. Tem 52 anos de idade.

Precisou abdicar da companhia da família para conseguir contribuir, junto do marido, com a progressão da família a fim de oferecer a melhor educação e oportunidades para os filhos. Conseguiu pagar escola particular aos filhos, proporcionando-lhes cursos e uma boa estrutura de vida. É o que a deixa realizada depois de analisar todo o seu esforço e do marido ao longo dos anos. Durante anos trabalhou cerca de dez horas por dia e hoje se alegra ao ver os filhos formados, seguindo a vida da melhor maneira possível.

Conheceu o marido na infância. Eram vizinhos, jogavam bola, andavam de bicicleta e passavam boa parte do tempo juntos, na adolescência e na juventude até o casamento. O marido esperou que concluísse a faculdade para se casarem, é aposentado e ainda trabalha como líder de vendas em uma empresa multinacional. Uma pessoa muito trabalhadora que se dedica há mais de trinta anos à mesma empresa. Levava e buscava as crianças na escola e participava das reuniões de pais, já que Regina, durante boa parte da carreira, trabalhou três turnos.

O filho mais velho tem vinte e cinco anos, é formado em Ciências da Computação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, faz pós-graduação em Tecnologia de Informação. A filha tem vinte e três anos de idade, é fisioterapeuta formada na Universidade São Camilo, também fez pós-graduação e atualmente trabalha em um grande hospital privado de referência em São Paulo. Terminou os estudos cedo, logo entrou na faculdade, fez pós-graduação e ingressou no mercado de trabalho.

Regina tem atualmente dois cargos na Prefeitura de São Paulo. Iniciou a carreira trabalhando num Centro Esportivo perto de casa, que frequentava quando criança e adolescente. Neste centro trabalhou durante doze anos. Atuou também com Educação Infantil, mas não se adaptou e buscou outro caminho. Ingressou na rede Estadual, deu aulas durante três anos, quando passou em novo concurso na rede municipal.

Teve um problema grave de saúde beirando vinte e cinco anos de docência. Foi acometida com um câncer de pele, dele tratou logo e se curou, mas as marcas da transformação que a doença lhe trouxe demoraram a cessar. Teve que ser readaptada em outra função na escola, pois não podia ficar mais exposta ao sol e isso ocorreu de maneira repentina já que a doença também foi diagnosticada por acaso, o que a deixou atordoada. Uma mancha que virou ferida e

que a partir de um tratamento dermatológico piorou, o que acarretou em uma intervenção cirúrgica.

Com o apoio da família e dos colegas de trabalho conseguiu superar toda a transformação repentina de uma vida de trabalho. Foi trabalhar na secretaria da escola. Neste sentido a formação adquirida na pedagogia ajudou muito, pois conhecia um pouco da rotina administrativa da escola. Durante a fase de entrevistas assumiu um cargo de Diretora do Núcleo de Cultura de um dos Centros de Educação Unificado - CEU - da Prefeitura de São Paulo.

O pai foi vendedor de livros, trabalhou em escolas e também em firmas. Fez também desenho técnico, mas nunca exerceu a função. Mantinha contato com escolas da região e conhecia professores e funcionários, por conta disso, sempre estava atento em relação ao desenvolvimento escolar dos filhos. Sua mãe era professora de corte e costura, durante muito tempo fez as roupas da família e não gostava que as rasgassem brincando. Brincalhona e enquanto esteve viva acompanhava o desenvolvimento dos filhos na escola de perto.

Durante quatro anos - período que foi dos catorze aos dezoito anos de idade de Regina -, a família viveu um drama com a saúde debilitada da mãe que teve um tumor na cabeça, operou e ficou acamada. É a terceira filha de quatro irmãos, são três mulheres e um homem, o irmão é o caçula. Afirma que construíram uma relação muito forte, próxima e de muita cumplicidade, carinho e também cobranças, tudo devido à debilidade da mãe. Por conta disso, não ficam mais do que três semanas sem se verem.

A irmã mais velha é aposentada em banco, entrou como agente administrativa, evoluiu na carreira na instituição. Formada em Economia e Inglês, depois de aposentada também se formou em Pedagogia, mas nunca exerceu a profissão, não tem filhos e é solteira. A segunda das irmãs também trabalhou em banco, mas na área de Informática e Comércio Exterior. O irmão caçula se formou em Informática e exerce a função em uma empresa multinacional. A segunda irmã e o irmão mais novo também têm um casal de filhos cada.

### **3.6 Professor Rui**

Rui é natural de São Paulo e casado há dezenove anos. Tem cinquenta e dois anos de idade e um casal de filhos. Conheceu a esposa dando aulas, trabalharam juntos com turmas de treinamento de Voleibol. Licenciado em Educação Física pela Universidade de São Paulo - USP

desde 1982. Foi a primeira turma após a reestruturação do currículo que alterou o curso para quatro anos. É pós-graduado em Psicomotricidade pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2000 e também em Modalidade Esportiva de Handebol na USP em 2002. Fez um curso de capacitação em Xadrez pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo em 2007. Tem vinte e nove anos de docência, todos eles dedicados à Educação Física escolar.

Atuou principalmente no início de carreira, mesmo antes de terminar o curso de graduação, com Educação Infantil na rede privada de ensino em São Paulo e foi professor da rede Estadual de Ensino. Trabalhou também no Mackenzie na Educação Básica com aulas para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Médio e turmas de treinamento, além do Ensino Superior com disciplinas como Educação Física Infantil, Informática Educativa e Atletismo. Atualmente tem dois cargos na rede Municipal de Ensino de São Paulo. É professor capacitador da rede em xadrez, também trabalha com essa modalidade na escola em que dá aula.

Admitiu que não viu o filho mais velho crescer, atualmente com catorze anos de idade, devido à grande carga de trabalho. Passou a perceber, junto com a esposa, que o filho estava ficando “*mimado*”, isto porque sempre recebeu atenção especial de todos já que é o primeiro neto das duas famílias, por isso, resolveram ter um outro filho. A menina nasceu em 2001, gosta de esporte, faz ginástica desde os sete anos e teve a infância acompanhada mais de perto.

A esposa sempre compreendeu o seu ritmo, porque Rui continuamente esteve fora com turmas de treinamento quando participava de campeonato e não tinha um horário certo para estar em casa. A esposa também chegou a ter dois cargos em escolas diferentes, mas em determinado momento da vida decidiram juntos que abdicaria de um para conseguir acompanhar os filhos mais de perto em casa. Assim como Rui, também está próxima de conseguir a aposentadoria.

Passaram por dificuldades econômicas quando ele perdeu o emprego no Mackenzie, de uma vez só saiu da Educação Básica e do Ensino Superior. A saída trouxe algumas complicações para a família, pois ficou quase dois anos (de 2008 a 2010) trabalhando apenas na Prefeitura de São Paulo. Neste período o apoio da esposa foi primordial até conseguir, via concurso público, outro cargo no município. Atualmente tem os dois cargos na mesma escola junto com a esposa, o que facilita o deslocamento deles ao longo da semana.

A esposa teve um problema de saúde que trouxe impacto para a família. Dois eventos combinados acabaram resultando em uma longa crise de Síndrome do Pânico que ainda tem repercussão. No período que ainda estava desempregado a esposa teve um problema hormonal que a fez operar a glândula tireóide porque existiam nódulos, precisou retirá-los, mas a glândula passou a não funcionar normalmente. Durante sua recuperação recebeu a notícia que a mãe estava com câncer no seio. Assim, entrou em crise do pânico.

Os pais se casaram em 1960 e três anos depois o pai ficou doente. Entre idas e vindas do hospital, faleceu quando Rui tinha ainda dez anos de idade. Era contador e dele tem poucas lembranças já que sempre esteve debilitado. A mãe teve ao longo da vida algumas ocupações: cabeleireira, vendedora de livros e se aposentou em uma loja de departamentos como vendedora. Com esse trabalho conseguiu sustentar a família. É viva, sofre de Mal de Alzheimer e mora com o filho mais novo.

Desde o nascimento morou com toda a família no Cambuci, na casa da avó paterna. Após o falecimento do pai, a avó precisou da casa, então mudaram para a casa do avô materno. Nessa casa moravam, além do avô, Rui, o irmão, a mãe e a irmã dela, permaneceram nela até quando Rui fez dezessete anos de idade. Nesta ocasião o avô veio a falecer. Neste mesmo período relatou que a família passou por algumas dificuldades com enchentes, o que também foi decisivo para outra mudança. Em seguida, foram para uma casa localizada no bairro do Campo Belo, nela permaneceu até se casar em 1992. Estudou como bolsista todo o Ensino Fundamental em escola particular. O Ensino Médio fez curso Técnico em Cerâmica.

O único irmão tem quarenta e nove anos de idade, trabalha como vendedor em uma joalheria de um grande Shopping de São Paulo. Foi casado, separou no período que ficou sem emprego, não chegou a ter filhos, atualmente mora e cuida da mãe e da tia que estão bem idosas. A relação com o irmão é distante, só conversam por telefone e se vêem em datas comemorativas. Moram em regiões diferentes da cidade de São Paulo, o que também dificulta o contato.

### **3.7 Passos seguintes: a organização dos dados acessados ao longo dos fragmentos de memória dos professores**

Nos próximos capítulos discutirei diferentes fragmentos de memória presentes nos relatos dos seis professores sobre as etapas de suas vidas. Essa iniciativa objetivou compreender o

caminho percorrido, o percurso biográfico desenvolvido por cada um dos docentes que contribuiu para que os mesmos tornassem os professores que revelaram ser durante a construção da pesquisa.

É importante frisar que a primeira etapa da pesquisa teve como objetivo conduzir os professores a um conjunto de lembranças que pudessem dar conta de desvelar seus percursos biográficos. Para isso, a série de entrevistas passou por quatro grandes temas desencadeadores de lembranças: Formação Acadêmica, Experiências Profissionais, Família e Escola, temas retomados ao longo dos capítulos.

Na segunda etapa da pesquisa, os professores foram convidados a realizar um exercício de reflexão sobre aquilo que haviam relatado na primeira etapa. Eles desenvolveram uma análise das transcrições dos respectivos relatos. Essa iniciativa teve como solicitação principal a elaboração de reflexão crítica sobre a relação de algum fato, evento e entendimento relatado nas etapas da narrativa com aquilo que eles, como docentes, são, fazem e se compreendem como professores de Educação Física na atualidade.

Este exercício dos docentes, que denominei de reflexão autobiográfica, revelou-se bastante profícuo na compreensão do caminho percorrido por cada um deles ao longo da vida. Contudo, não foi um procedimento fácil de ser desenvolvido, pois os professores deixaram claras as dificuldades encontradas ao longo da reflexão. Alguns elementos foram decisivos para as dificuldades dos professores, dentre os quais destaco:

1- A extensão do material transcrito, o que ocasionou maior demanda de tempo para a reflexão e organização das ideias para a série de entrevistas da segunda etapa da pesquisa. Os professores precisaram de cerca de 30 dias em média para realizarem a leitura de todo o material e organizarem a reflexão<sup>37</sup>. Inicialmente havia planejado e estipulado o prazo de 7 dias, mas precisei desmarcar algumas vezes os encontros que foram pré-agendados com os docentes já que os mesmos comunicaram a necessidade de maior prazo.

2- A carga de trabalho cotidiano acumulado pelos professores, pois todos dobravam período, acumulando cerca de 40 horas semanais de trabalho. A professora Vanessa acumula

---

<sup>37</sup> Deve ser lembrado que, segundo o roteiro que foi entregue aos professores, solicitei apenas que os docentes fizessem a leitura da transcrição do relato e a preparação para uma nova rodada de entrevistas, portanto, nada além foi solicitado, como por exemplo, a elaboração de cartas ou textos. No entanto, as professoras Vanessa e Regina elaboraram um texto cada uma, o Professor Álvaro elaborou um roteiro com alguns pontos de reflexão, a professora Elisângela também tentou responder uma a uma as questões do roteiro. E os professores Rui e Eliete leram o material conforme as orientações.

cargo nas Prefeituras de Guarulhos e São Paulo. O professor Álvaro acumula cargo nas Prefeituras de São Paulo e Osasco, além de estar cursando o último ano da graduação em Tecnologia da Informação durante o período de realização das entrevistas. A professora Elisângela acumula dois cargos na Prefeitura de São Paulo. A professora Eliete acumula dois cargos, o de professora na Prefeitura de São Paulo e Diretora na rede Estadual de São Paulo. A professora Regina acumula dois cargos na Prefeitura de São Paulo. E o professor Rui também possui dois cargos na Prefeitura de São Paulo.

3- O desafio proposto aos professores de avaliarem as trajetórias de vida porque, como a literatura consultada<sup>38</sup> apontou, a reflexão autobiográfica não é procedimento de pesquisa e intervenção fácil de realizar. Ao mesmo tempo em que se revela profundamente desafiador lançar foco para eventos passados, experiências anteriores que pudessem ser consideradas importantes para aquilo que auxiliaram a se tornarem sujeitos e profissionais, não é exercício comum, algo que ocorre cotidianamente.

Estes elementos acabaram resultando, principalmente para os professores Rui, Eliete e Elisângela, em dificuldade na realização da reflexão autobiográfica. Todavia, todos demonstraram, como pude notar ao longo da série de entrevistas e também das anotações, rascunhos e comentários realizados no material transcrito, grande esforço na realização do objetivo proposto. Foi notório o esforço máximo possível de cada um, principalmente em meio às atribuições cotidianas exigidas pelo trabalho docente, da relação familiar e do tempo destinado ao lazer.

Como pesquisador, elaborei uma reflexão prévia dos relatos, em que destaquei trechos das transcrições que compreendia verificar possíveis relações entre os eventos relatados nas diferentes etapas das narrativas que considerava poder ter relação com o processo de constituição dos professores participantes e seus saberes.

Desta maneira, os capítulos subsequentes foram elaborados tendo como referência a triangulação de: (1) trechos das transcrições dos relatos da primeira etapa da pesquisa com (2) trechos das transcrições do processo de reflexão autobiográfica realizadas pelos docentes e (3) trechos das transcrições do conjunto de reflexões realizadas pelos professores em decorrência dos questionamentos elaborados a partir da minha análise prévia do material transcrito. Obviamente, contribuíram também o acesso a diferentes fontes de referência, algumas das quais apresentadas

---

<sup>38</sup> Maiores detalhes acerca destes aspectos foram discutidos no capítulo 2.



ao longo dos primeiros capítulos desta pesquisa e outras apresentadas ao longo deste capítulo que se inicia.

Destaco dois trechos que demonstram um pouco das dificuldades dos professores no processo de reflexão autobiográfica e preparação para a rodada de entrevistas:

Bom, eu não consegui terminar de ler todo esse material, mas foi uma leitura fácil, porque, como eu mesma descrevi esse material, então eu não tive muita dificuldade para entender o que eu falei. Só no início, não sei se é comum entre os outros professores que participam desse estudo, só no começo que ficaram meio confusas as ideias, são muito difíceis. Eu achei um trabalho muito difícil, é um trabalho difícil, a minha parte, eu imagino como é que deva ser, inclusive tem todo, tudo isso tem anotado aqui, está descrito aqui para você. É, rabisquei muito o material, muita coisa confusa, muita coisa foi se perdendo durante as perguntas, né? É muito difícil fazer isso daqui. Muito, muito... Difícil estar desse lado e daí desse outro lado deve ser ao quadrado. Aqui é muito difícil. É um material que eu falei, nossa, quanta coisa aqui, meu Deus (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Eu acho que você merecia que eu..., como eu vou dizer? Você pretendia pegar o lado mais acadêmico, mais pedagógico da coisa, o que eu não consegui aqui, eu tentei, mas eu não consegui. Eu acho que você merecia uma reflexão mesmo pedagógica. O Alan [Coordenador pedagógico da escola] agora há pouco pegou para ler, enquanto eu estava terminando de responder, ele pegou para ler. Ele começou: nossa! Tudo isso! Quantos dias vocês conversaram?! Quantas horas por dia vocês conversaram?! Aí ele começou: você estudou no Anhanguera [Colégio]? Nossa... Eu falei: que legal (risadas). Em casa eles falaram que vão ler, mas ainda não se habilitaram porque eu andei assim [com o material embaixo do braço] para lá e para cá (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Mesmo com a dificuldade encontrada, foi possível notar que o processo também proporcionou momentos agradáveis, nostálgicos, carregados de emoções fortes que resultaram em lágrimas tanto dos professores como minhas, de descobertas sobre a própria vida, em novas compreensões sobre os respectivos desenvolvimentos profissionais, apontando também para mudanças de perspectivas de intervenções e entendimentos acerca dos objetivos da Educação Física escolar. Lidar com aquilo que é mais especial na vida dos sujeitos, as suas lembranças proporcionou-me grande aprendizado, como também importantes pistas para problematizar a formação docente e a constituição dos saberes profissionais. Como os trechos que destaco a seguir:

Meu pai ficou um ano primeiro, depois voltou e foi de novo. Difícil! E o contato era só por telefone. Eu não conseguia nem falar com o meu pai na época que ele [...] [ficou emocionado]. Ele ligava [...] [emoção]. Eu tinha dezesseis anos [ainda emocionado] [...]; me desculpe eu estou meio emotivo hoje! Eu lembro que ele me falou: eu vou para o Japão tudo [emoção] e você que vai ser o homem da casa! Eu sou o irmão do meio.

Marcou muito isso que ele falou para mim! Deixa eu me recompor aqui! (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Eu comecei a lembrar e a pensar em algumas coisas, me fez ver alguns detalhes que eu não via, algumas coisas interessantes, alguns detalhes da minha formação acadêmica, da minha prática nas várias escolas, né, do convívio com os colegas, me fez lembrar das discussões que eu tinha nos tempos primórdios do meu trabalho. Foi uma recordação e uma reflexão sobre isso, acho que me fez conscientizar sobre o que eu venho fazendo [...] (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

[...] lendo o que você transcreveu, eu percebi, José Carlos, que eu não termino as minhas frases (risadas)! É normal? Eu não sei como você conseguiu entender o que eu falei! Porque é muito difícil entender. Eu falo pela metade. Então agora eu estou me policiando para agora conseguir terminar as minhas frases (risadas)! Olha que coisa mais deliciosa! Vai ver que eu vou acrescentar mais uma etapa na minha vida daqui há uns dez anos, eu estarei falando melhor (risadas)! Fora toda essa riqueza que eu vi, que consegui nessa vida de professora, olha só, é uma coisa maravilhosa isso José Carlos! Você proporcionou uma história que eu fiquei orgulhosa. Eu é que tenho que agradecer e eu curti muito fazer esse trabalho. Eu curti toda essa pesquisa que você fez porque nem eu sabia da minha vida tudo isso! Nossa, eu não tinha percebido que tinha passado por tudo isso, não (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Como revelei anteriormente<sup>39</sup>, as transcrições das entrevistas das duas etapas da pesquisa resultaram em um conjunto grande de informações<sup>40</sup> que precisaram passar por um filtro de seleção, para que pudessem alcançar o objetivo de compreender os caminhos percorridos por cada professor ao longo da vida. Para essa finalidade, algumas das questões exploradas no capítulo 1 foram retomadas e agrupadas em seis grupos visando a auxiliar no processo de análise dos dados acessados e na elaboração dos capítulos seguintes. Os seis grupos de questões foram:

1- Como ocorreu o processo de formação docente para os seis professores? Quais foram os seus entendimentos sobre o processo que os constituíram docentes de Educação Física?

2- Os eventos e lembranças relatados até o momento anterior ao ingresso, formação na graduação e atuação profissional suscitaram formas de entendimento, compreensão e ação, constituindo-se em aspectos influenciadores de concepções a respeito do contexto escolar e de intervenção nas aulas de Educação Física?

3- O período de formação profissional da graduação ofereceu subsídios para a construção, re-construção ou desconstrução de modelos de ação profissional e de ser professores construídos ao longo de etapas de vida anteriores como Educação Familiar e Educação Básica?

4- Depois que o sujeito tornou-se professor, iniciou a carreira e passou por certo tempo de docência, as experiências marcantes do período da Educação Familiar, Educação

<sup>39</sup> Capítulo 1 (p.45-49).

<sup>40</sup> O total entre primeira e segunda etapas da pesquisa resultou em 714 páginas transcritas.

Básica e Formação da Graduação vieram à baila e de alguma forma influenciaram na ação docente e compreensão sobre ser e fazer profissional de Educação Física?

5- Experiências relatadas que remetem a dificuldades e facilidades em conseguir alcançar objetivos desenvolvidos em aulas, ajudaram a reforçar ou refutar perspectivas de compreensão e atuação profissional dos professores? Foi possível também identificar continuidades, rupturas e transformações a respeito da compreensão dos professores sobre ser e fazer profissional? Por quê para alguns professores transformar as ações pedagógicas parece um exercício bastante difícil e desafiador? Quais significados perpassaram as ações transformadoras dos professores e quais processos as influenciaram?

6- Depois de vários anos de experiência profissional, como ficaram aqueles conhecimentos construídos durante a graduação? É possível dizer que os professores aprenderam a lecionar com a prática pedagógica, ou seja, com o exercício da profissão docente?

Assim sendo, ao longo dos capítulos seguintes, busquei compreender as influências que eventos, lembranças e saberes construídos ao longo de diferentes fases da vida poderiam desencadear nas compreensões sobre ser professor e o fazer profissional. Outro ponto de destaque foi a iniciativa de demonstrar possíveis linhas de aproximação e distanciamento entre os percursos biográficos dos docentes<sup>41</sup>, como essas linhas apontam para tensões e implicações ao processo de formação desenvolvido na graduação.

A estratégia inicial adotada foi levantar pontos de discussão a partir da identificação das linhas de aproximação entre os percursos biográficos<sup>42</sup>. A apresentação dessas linhas, o contexto da fase da vida em que ocorreram, as argumentações utilizadas durante o processo de reflexão autobiográfica e a reflexão promovida a partir de meus questionamentos, permitiu traçar e compreender cada uma das trajetórias dos professores no sentido de identificar e lançar luz aos elementos fundamentais que conduziram às respectivas aprendizagens da função profissional pelos professores.

A apresentação dos fragmentos dos relatos sobre cada etapa de vida dos seis professores foi transformada em um capítulo específico. Adotei como sequência para a

---

<sup>41</sup> A essas linhas chamarei de Aspectos Biográficos das histórias de vida dos professores.

<sup>42</sup> A aproximação e o distanciamento entre os percursos biográficos foram recursos utilizados para a organização dos dados relevantes para a discussão objetivada. Assim o encadeamento das argumentações presentes no capítulo apresentará este exercício.

apresentação dos capítulos a ordem cronológica<sup>43</sup>, optei por apresentá-los nesta ordem devido a estratégia que adotei previamente para analisar os dados, o que facilitou a compreensão do percurso traçado por cada um dos seis docentes, por isso resolvi manter desta maneira.

---

<sup>43</sup> Entretanto, é importante lembrar que a ordem utilizada ao longo das entrevistas foi diferente, pois ocorreu a partir da opção pela carreira de Educação Física, passou pela formação acadêmica, pelas experiências profissionais, as lembranças sobre a família, finalizando com as lembranças sobre a escola. Ao longo da análise verifiquei que seria importante destacar um capítulo a mais especificamente para discutir os relatos dos professores sobre a Educação Física na Educação Básica.



## **4 EDUCAÇÃO FAMILIAR E EXPERIÊNCIAS CORPORAIS: PROCESSOS EDUCATIVOS INTENCIONAIS E NÃO INTENCIONAIS EXPERIMENTADOS PELOS PROFESSORES**

Neste capítulo discuto o modelo de Educação Familiar experimentado pelos professores, este caracterizado por ações intencionais que buscaram transmitir ensinamentos relacionados ao convívio com os mais velhos e com as crianças do contexto familiar e não familiar. Além da incorporação de hábitos da rotina do contexto de casa e também relacionados ao fazer escolar. Elementos biográficos reconhecidos pelos professores como influenciadores de suas respectivas ações e compreensões como sujeitos e profissionais.

Também tratarei das experimentações relativas às diferentes manifestações corporais da Cultura de Movimento realizadas no convívio com irmãos, amigos e vizinhos que demonstraram ser elementos biográficos não intencionais que influenciaram na constituição do ser professor e saber-fazer profissionais.

### **4.1 Educação familiar: ensino intencional de valores, hábitos e normas de convivência social dentro e fora da família**

Ao discorrerem sobre o tipo de educação que consideravam que haviam tido, deixaram desvelar termos como “tradicional”, “valores”, “rígida”, “respeito” e “conversa/diálogo”, demonstrando que, de maneira geral, a relação familiar ocorreu a partir de transmissão de normas de convivência que deveriam ser seguidas rigidamente, além da preocupação com o cuidado, rotinas e a incorporação de valores como o respeito, destacando-se a divisão clara entre os papéis dos adultos e das crianças.

O diálogo na relação familiar e a delimitação de regras foram elementos privilegiados, já que os pais preocupavam-se com o direcionamento daquilo que esperavam como: o respeito a eles enquanto genitores, aos mais velhos, à compreensão do valor da educação escolar, a aquisição de hábitos da rotina escolar e da rotina do trabalho em casa, principalmente pelo fato de que os pais precisavam trabalhar fora.

Sobre o papel da família na educação dos sujeitos, Aranha (2006a, p.96), afirma que:

A família é uma instância importante no processo de socialização, bem como no desenvolvimento da subjetividade autônoma, ensinando informalmente o que as crianças devem fazer, dizer e pensar. Isso não significa que não resta aos indivíduos liberdade alguma para reagir a essas influências. A educação dada pela família fornece o “solo” a partir do qual o indivíduo pode agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles.

Essa foi a compreensão sobre Educação Familiar que permeou os relatos dos professores. Houve a preocupação deliberada e intencional de transmitir uma série de ensinamentos que indicavam claramente aquilo que os filhos deveriam dizer, agir, pensar e se portar diante de algumas situações, principalmente quando interagindo com adultos da família e pessoas do convívio próximo. Como apresentarei, em determinados momentos alguns deles se opuseram a determinados tipos de normas dos pais, como foi o caso de Elisângela.

Todos os professores, em diferentes momentos da infância, adolescência e juventude ficaram aos cuidados de pessoas com algum grau de parentesco da família, além de vizinhos ou alguém especificamente contratado. Pessoas como irmão mais velho, primos, tios e avós, vizinhos e cuidadores foram responsáveis pelo acompanhamento, pelos trabalhos domésticos e por conduzirem-nos à escola.

Essa questão mostrou-se um elemento biográfico de aproximação entre os percursos dos professores, aspecto influenciador de suas respectivas educações familiares desencadeado pela necessidade dos pais deixarem os lares parte do tempo diário para trabalharem, o que gerou aprendizado da convivência com os irmãos, deles com parentes e outras pessoas responsáveis pelos cuidados, sem a supervisão mais próxima dos pais.

A preocupação dos pais em deixar uma pessoa adulta junto aos filhos, quando os mesmos não podiam estar presentes, permite a compreensão de que, como destaca Aranha (2006a, p.96), “a presença de adultos confiáveis e o exercício da autoridade asseguram a solidariedade necessária para o convívio democrático”.

Os pais de Vanessa precisaram de alguém para ajudar, por isso contaram com uma tia, depois com pessoas contratadas para o cuidado, assim desde cedo foi estimulada a ajudar na rotina da casa. Os pais de Álvaro trabalhavam o dia inteiro, desta maneira ele junto com as irmãs (a mais velha e a mais nova) ajudavam uns aos outros tanto em relação à alimentação como também na arrumação da casa e na rotina de estudos. A mãe de Rui permanecia o dia todo fora de casa e ele ficava aos cuidados dos avós e da tia. O pai de Regina trabalhou a vida inteira e a mãe, enquanto não estava doente, ficava em casa, então ela e os irmãos eram os responsáveis pelos

trabalhos domésticos. Os pais de Eliete também trabalhavam e a mãe, ao ter o filho mais novo, passou a dedicar-se integralmente à família, mas até então foi cuidada por uma vizinha e por uma tia. Os pais de Elisângela também trabalhavam o dia inteiro e ela ficou sozinha cuidando da casa e de si mesma, principalmente depois que os irmãos mais velhos começaram a trabalhar.

Sobre a rotina e os princípios privilegiados pelos pais, destaco os seguintes relatos<sup>44</sup>:

É uma coisa que eles valorizavam também era, na época que o meu pai fazia faculdade e a minha mãe estudava, de pelo menos no final de semana **ter sempre aquelas refeições todos juntos**, almoço e jantar juntos lá no final de semana. **Às vezes o meu irmão queria comer assistindo televisão, não! É aqui na mesa! Tira o boné na hora de comer. Sempre respeitamos muito isso** (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Então **a gente que tinha que se virar, algumas coisas a gente fazia**, ela pedia [mãe] para a gente **ajudar em casa, ou limpar, passar uma roupa, lavar uma garagem, comida a gente fritava alguma coisa**, ela comprava coisas congeladas e deixava as coisas mais ou menos organizadas (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Uma **educação muito tradicional**, educação bem tradicional! **Uma educação do respeito aos pais, aos mais velhos, uso da boa educação em qualquer lugar**. Tomar cuidado com as palavras, uma educação bem tradicional. Bem tradicional mesmo! **Certos assuntos não se tocavam. Certos assuntos a gente não podia ter conhecimento**, acesso. [...] Nem a questão de castigos, **nem a questão de nenhum tipo de violência, a não ser uma chinelada quando nós éramos pequenos**, nada. Assim, a questão de uma educação repressora não foi (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Sempre **foi uma relação boa, a minha mãe foi sempre de conversar bastante**, ela jogava aberto, falava as coisas que tinha que falar e não ficava dando muita bronca, **ela mais explicava e dizia que a vida é assim, assim, faz isso, faz aquilo, acontece isso e aquilo, então fica esperto!** Ela nunca foi de questionar muito as posturas da gente em relação à bagunça que a gente fazia, farra com os colegas, essas coisas, **mas as posturas para com as pessoas sempre ela cobrou isso falando: você tem que ser assim, não pode ser de outro jeito!** Isso sempre foi um ponto dela (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Então quando **era fim de tarde a gente tinha que tomar banho**, todo mundo ia para o banho e quando ele chegava, José Carlos, **ele ligava a TV e todos sentavam para ver a TV com ele. Sabe? Quando ele desligava era a hora de dormir, então ele colocava a disciplina, não é?** Mas **sem bronca, sem nada**, parecia que era uma coisa natural [...] (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Quando necessário, também levaram algumas broncas, puxões de orelhas e sanções mais severas como palmadas ou chineladas, mas deixaram claro que estes eventos foram raros e

---

<sup>44</sup> Todos os grifos foram utilizados como recurso para a análise dos dados da pesquisa, por este motivo resolvi deixá-los.



esporádicos, geralmente quando extrapolavam e desrespeitavam ordens reiteradamente. Foram medidas adotadas pelos pais como última instância do processo educativo.

Dentre os relatos, sobre o tema da Educação Familiar, apenas a professora Elisângela considerou que a sua educação teve momentos de intolerância, pois com alguma regularidade seus pais a deixavam de castigo e lhes davam algumas palmadas devido às traquinagens. Destacou que no final da infância e começo da adolescência adotou a atitude de opor-se ao que era imposto, o que gerou conflitos, como a fuga de casa para ir a uma festa de 15 anos que os pais não haviam permitido.

**A intolerância dos meus pais**, o meu pai não se importava muito porque o quê a mãe decidisse para ele estava tudo bem, e minha mãe não queria que eu fosse porque era muito nova para ficar a noite na rua, mas assim, não custava ter me levado e me buscado, por outro lado pensando. Mas, menino, **eu lembro que eu tomei uma surra quando eu cheguei, tipo uma meia noite e meia, mais ou menos, quando eu cheguei para pular a janela de volta do quarto que não era sobrado, era tudo térreo, tomei uma surra!** Uma surra da minha mãe, então, esse tipo de coisa assim é que **eu fico pensando: não tinha necessidade!** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

O professor Álvaro relatou que faltou, na relação com os pais, a afetividade. Todavia reconheceu que essa dificuldade poderia ser influenciada por dois outros elementos: uma questão cultural, por serem descendentes de japoneses e, deste modo, para ele existiria pouco afeto nas relações familiares. E o ritmo de vida da família, pois os pais trabalhavam fora o dia todo, fato que influenciava no contato mais próximo com os filhos. No entanto foi o processo de reflexão autobiográfica que proporcionou essa compreensão já que assumiu que ao longo da infância, adolescência e juventude ele não entendia a questão como um problema.

**Os meus pais sempre demonstraram**, assim, **preocupação com a minha criação, com o lado pessoal, profissional**. Mas devido acho que o quê? **A criação oriental tudo, não demonstravam muito carinho**. Então eu acho que **isso daí também influenciou na minha vida**. Hoje já é mais, mais tranquilo, eles já demonstram mais carinho. Mas acho que na minha infância faltou um pouco disso (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

É possível dizer que a Educação Familiar foi baseada na construção de valores morais, e para essa compreensão utilizo o conceito de moral elaborado por Aranha (2006b, p.173), que a define como: “conjunto de regras de conduta adotado pelos indivíduos de um grupo social com a finalidade de organizar as relações interpessoais segundo *os valores do bem e do*

*mal* (grifos da autora)”. Esse conjunto de regras não é aceito passivamente pelos sujeitos, pois exige o exercício de aprendizagem e, por conta disso, depende de aceitação, testagem ou recusa nas ações diárias. Essa aprendizagem moral é compartilhada pelo grupo social em que o sujeito está inserido.

Ao longo dos relatos dos professores, foi possível identificar uma preocupação dos pais em relação à aprendizagem de certas condutas humanas, condutas importantes, segundo eles, à inserção e ao convívio social. Essa aprendizagem também ocorreu a partir do convívio com os irmãos, os avós, as pessoas que em algum momento ajudaram nos cuidados e compartilharam interações, convivência importante, segundo os professores, para aquilo que se tornaram como pessoas e profissionais.

Além disso, ficou evidente a não aceitação passiva das normas pelos docentes, isso porque todos revelaram algum tipo de punição por incorrerem em desvio das regras. Destaco a conduta de Elisângela ao se impor diante das determinações dos pais e os próprios eventos relatados pelos demais professores sobre os momentos em que precisaram sofrer punições mais severas. Todos esses exemplos demonstraram a não passividade da incorporação de regras, fenômeno comum, principalmente na fase da adolescência que se configura “como momento por excelência da elaboração da vida moral. Nesse estágio do desenvolvimento o jovem pode passar da *heteronomia* para a *autonomia* (grifos da autora)” (ARANHA, 2006b, p.173).

Ainda sobre a relação entre a construção, aceitação ou repulsa das regras, destacou-se a preocupação dos pais em problematizar as ações que gostariam que seus filhos adotassem diante dos mais velhos, a necessidade da participação nas rotinas de casa e as possíveis consequências para as ações transgressoras dos filhos caso não agissem de acordo com o que era posto como regra de ação.

É notória a relação dessas atitudes àquilo que Aranha (2006b, p.175) denominou de “liberdade situada”, que seria o caminho percorrido pelo ser humano para alcançar a autonomia. A liberdade é situada porque o ser humano não é totalmente livre para agir, devido as diferentes determinações sociais com as quais se depara, mas ao mesmo tempo, por ter consciência, conseguiria enfrentar os obstáculos no momento que adquire condições para agir sobre a realidade. Desta forma o sujeito vai aos poucos constituindo sua autonomia com a consciência da ação sobre as diferentes barreiras sociais. E a consciência somente pode ser atingida no exercício

de convivência, porque “não somos livres *apesar* dos outros, mas *por causa* deles” (grifos da autora).

Assim é possível dizer que a Educação Familiar e as normas dela advindas auxiliaram na construção da autonomia dos sujeitos, pois o exercício da convivência com outros e da maneira como lidaram com as diferentes regras colocadas pelos pais é que se tornou possível a construção da liberdade. Nos relatos dos professores ficou notório o caminho percorrido por cada um para atingir a autonomia, que obviamente foi apenas iniciada no período de convivência familiar durante a infância e a adolescência.

Destaco o trabalho de Gomes da Silva (2009) que estudou os elementos presentes na trajetória pessoal e profissional de professores de Educação Física que influenciaram na constituição de suas respectivas identidades profissionais e saberes. A autora defendeu que tudo que é vivido no contexto familiar pode ser compreendido como parte do processo de constituição de um “projeto educacional familiar<sup>45</sup>” dos pais. Sobre a influência da Educação Familiar afirmou que:

Entretanto, em se tratando da formação familiar, circunscrita aos participantes desse estudo, o que se encontra **é uma preparação** que tem como **meta criar mecanismos**, não só para **a sobrevivência social ou subsistência**, mas, também, **para ocupar um lugar no mundo que se denomina**, no presente, de sociedade e, no passado, de comunidade (p.97).

[...] a **construção do *habitus***, dos professores entrevistados, incorporados no desenvolvimento **do projeto educacional familiar**, bem como a convivência com os parentes foram: o desenvolvimento da afetividade, cumplicidade, apoio e carinho com os familiares, principalmente, os de 1º grau (p.99).

Assim é notória a compreensão, como em Gomes da Silva (2009), da constituição de um *habitus* familiar ancorado no afeto, no exercício da convivência e no aprendizado da sobrevivência, mas principalmente na aprendizagem de mecanismos que os auxiliassem a se inserir no contexto extra-familiar. Estes elementos fizeram parte do que a autora denominou de “projeto educacional familiar”.

---

<sup>45</sup> Para Gomes da Silva (2009, p.97), “pensar a questão do *habitus* social na família significa reconhecer que ela **é** o primeiro lugar de formação do *habitus* (BOURDIEU, 1989), entendendo-o como um processo decorrente das **ações pedagógicas familiares** que envolvem uma ‘**didática**’ na forma com que se trabalha a aquisição dos signos linguísticos sociais, em expressões corporais relacionadas à **hexis corporal**, bem como um **postura** expressa numa relação de afetividade, moralidade, valores e ética (grifos da autora).

Ganhou destaque também, ao longo dos relatos, a valorização da educação escolar constantemente realizada pelos pais que se preocupavam com a incorporação, pelos filhos, de uma rotina de estudos, deixando horários pré-estabelecidos para as atividades desta natureza. Este é um elemento biográfico de aproximação dos percursos dos docentes e que, ao longo da reflexão autobiográfica, ficou evidenciado. Como indica os relatos abaixo:

[...] eu sou a filha mais nova de quatro filhos, **então eu tinha que fazer magistério** também, isso quando eu tinha meus quatorze, quinze anos **já era uma regra, tinha que fazer e tinha que ser professora porque era muito legal para a cultura da minha família**, para meus pais que são muito simples e que estudaram até a quarta série, **ter uma filha professora, era tudo**, do interior de Pernambuco, da cidade de Flores, para eles a professora era tudo (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Então essa relação com a minha família, **ela veio pontuando a minha carreira, com certeza, entendeu?** Ela veio pontuando, com certeza, toda a minha carreira. A expectativa, **as expectativas que foram criadas e eu tentando atendê-las, é que me levaram a seguir, a minha vida escolar, ela não teve parada [...]**. Aí, a educação que os meus pais me deram, **foi uma educação baseada no, no... no realmente vencer as expectativas criadas, né? Os meus pais têm baixa escolaridade**, os meus pais são imigrantes, são mineiros (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

**Eu acho que tem toda a influência porque se eles não orientassem os filhos sobre ter que estudar**, apesar que ele nunca falou: vocês tem que ter uma formação ou tem que ter uma graduação. Eu nunca ouvi o meu pai falando isso. Eu sempre ouvi sim: **você vai para a escola porque tem que ir! Você vai para a escola porque não pode faltar, se faltar vai faltar por que?** [...] Então essa cobrança sempre teve, mas de o quê você vai fazer não vai dar futuro ou não, não teve. (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Ficou claro também o receio dos filhos em relação à não corresponderem ao que era esperado na educação escolar. Nos relatos foi possível identificar que os pais deixavam claras algumas sanções caso não fossem considerados bons alunos pela instituição escolar, como castigos e restrição de algum direito, principalmente se tivessem reclamações da escola ou se não tirassem notas suficientes.

As expectativas dos pais em relação ao desempenho na escola, a tudo aquilo que traziam como tarefa escolar para casa, o horário extra-escolar destinado aos estudos e a preocupação em não desapontar as expectativas familiares, demonstraram ser fatores reconhecidos pelos docentes como influenciadores tanto da opção pela profissão docente como influenciaram também em suas respectivas rotinas de trabalho e exigências aos alunos de suas respectivas turmas.

Aparentemente, para os pais, o não cumprimento das normas relativas aos estudos poderia gerar a compreensão de não proporcionarem o desenvolvimento adequado aos filhos. Isto prejudicaria suas respectivas inserções sociais, desencadeando reprodução e experimentação das mesmas dificuldades vividas pelos pais. Assim as expectativas no que diz respeito ao processo de ensino escolar eram compreendidas como a forma de oportunizar melhores condições de vida no futuro, como se a aplicação, o afincamento e a dedicação pudessem por si só promover ascensão social e melhoria da condição de vida dos filhos quando adultos.

Apesar de promover análise diferente em termos de referencial teórico-metodológico em relação às expectativas, orientações e determinações dos pais sobre o processo educativo formal dos filhos, Gomes da Silva (2009) também encontrou resultados que apontaram para a compreensão de que o conhecimento escolar poderia proporcionar ascensão social, como ocorreu nos relatos dos professores que participaram de minha pesquisa.

As rotinas construídas, os valores almejados e elaborados ao longo do convívio com os pais mais velhos e também os de mesma idade, as expectativas em relação ao desempenho no contexto escolar e na vida, foram elementos imprescindíveis para a construção daquilo que Vieira (1998) denomina de *mente cultural*<sup>46</sup>.

[...] formada por saberes que se aprendem e se reproduzem de geração em geração, saberes que são herança cultural do grupo doméstico e do social onde se inserem os jovens, e ainda por estruturas e hábitos mentais, formas de pensar, seleccionar, reter, aprender, e agir, que se desenvolvem no processo de socialização, a que também chamamos de escola da vida. Às diferentes interpretações do real, diferentes posicionamentos éticos, morais, afectivos, variados modos de classificar o meio em resultado das aprendizagens e experiências quotidianas, que diferem com as latitudes, com a história e as tradições, chamaremos estilos cognitivos, utensilagem mental com que a criança se vai munir no entendimento escolar quando aí chega (p.87).

Para Vieira (1998), o acesso e a compreensão da “mente cultural” dos sujeitos é tarefa imprescindível aos professores ao longo do processo educativo desenvolvido na escola, tornando-se decisivo ao sucesso/insucesso dos educandos. Por isso, para o autor, o professor deve se valer em seu fazer cotidiano da compreensão da “mente cultural” dos alunos a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>46</sup> Neste aspecto o conceito de Mente Cultural se aproxima ao de *habitus* proposto por Bourdieu e apresentado neste tópico a partir da pesquisa realizada por Gomes da Silva (2009). A autora afirma que “podemos dizer que o *habitus*, segundo Bourdieu (1989, 1994, 1996) é um conjunto de ações que tendem a **estruturar inconscientemente o agente social** de tal forma que o mesmo não consiga agir de outra maneira se não daquela em que ele já está estruturado” (p.64, grifos da autora).

Outro importante elemento biográfico da Educação Familiar que se destacou ao longo das entrevistas esteve relacionado à característica mais enérgica das mães, exigentes em relação ao que os filhos precisavam seguir, enquanto que os pais procuravam estabelecer o diálogo e demonstrar o que consideravam não estar correto nas ações dos filhos, geralmente adotando uma atitude de acatar aquilo que as esposas propunham, além de adotar tom apaziguador. Tanto que quando relataram que precisaram levar algumas palmadas, sempre a figura da mãe surgiu como a responsável por estes eventos.

Obviamente uma compreensão menos cuidadosa sobre a questão remete ao entendimento de que as mães poderiam ser mais autoritárias do que os pais. Entretanto para essa análise é importante compreender os papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres ao longo da história de nossa sociedade e as suas transformações.

É difícil problematizar a questão da presença dos pais na educação dos filhos sem destacar a função atribuída a cada um deles ao longo de centenas de anos de reprodução social de valores como o da mulher cuidadora, zelosa e responsável pela educação dos filhos, responsável efetivamente por estar mais próxima deles, dando os principais ensinamentos educacionais, educando-os e ensinando valores e atitudes do convívio social. E da atribuição que aos pais é reservada de obter o sustento da família, o que os conduzia a posição mais distante da educação dos filhos.

Sobre a Educação da mulher, Aranha (2006c) afirma que:

Apenas na comunidade primitiva, a mulher desempenhava um papel social relevante, participando das atividades coletivas da tribo. Mesmo que já houvesse divisão sexual de tarefas, essas eram complementares, não de subordinação. Quando surgiu a propriedade privada, a mulher foi confinada ao mundo doméstico e subordinada ao chefe da família. Um rígido controle da sexualidade feminina indica que a monogamia se relaciona diretamente com a questão da herança das propriedades da família, restrita aos filhos legítimos. De participante da produção social, a mulher viu-se reduzida à função de reprodutora e encarregada da educação dos meninos até os sete anos de idade, enquanto as meninas permaneciam confinadas ao lar até o casamento (p.137).

A atribuição de papéis aos gêneros tem sofrido importantes transformações, o que acarretou acúmulo considerável de função às mulheres como: o trabalho profissional, o cuidado da casa e também dos filhos, resultando muitas vezes em jornadas triplas de trabalho. Aos homens, em grande medida, ainda estão circunscritas, devido às características históricas de nossa sociedade machista, desigual em diferentes questões como as relações de gênero, a função

da aquisição dos insumos para o desenvolvimento e manutenção da família, mesmo que agora dividindo essa função com as mulheres.

Assim, as transformações ocorridas na atribuição dos papéis sociais aos sujeitos, além de todas as restrições impostas às mulheres ao longo da história da humanidade como: não votar, não participar da vida pública e política, a restrição à participação esportiva, entre outras, acabaram proporcionando uma jornada a mais de trabalho às mulheres, com considerável sobrecarga de trabalho porque foram mantidas, devido ainda às relações desiguais de poder, às funções do cuidado da casa e dos filhos, sem necessariamente promover transformações significativas nas atribuições dos homens.

Embora toda a luta das mulheres por direitos ao longo da história, que reconhecidamente tem alcançado melhor e maior participação social, as relações de gênero mostram-se profundamente desiguais, relações constantemente reproduzidas nas esferas: social, cultural, econômica, disseminadas pelos diferentes meios de comunicação, pela educação familiar e escolar, na formação profissional, e evidenciadas, por exemplo, nas diferenças existentes nos salários de homens e mulheres, nas propagandas de diversos produtos, nas publicidades e nas relações construídas nas aulas de Educação Física.

Sobre os estereótipos que naturalizam padrões relativos aos homens e mulheres, subjugando a mulher ao homem, Aranha (2006c, p.138) destaca:

Segundo essa tendência, ela teria características como a intuição, a delicadeza, a sensibilidade, o altruísmo, o amor incondicional, que culminaram no “instinto materno”. A valorização da intuição feminina, na verdade, significa diminuí-la em relação ao homem, como sujeito mais racional, capaz de elaborações intelectuais mais refinadas. Ao defini-la como sensível e amorosa, a consideramos passiva e presa fácil das emoções, enquanto o homem é agressivo e empreendedor. Ao atribuir a ela altruísmo, exigimos o abandono de si; mas, ao torná-la um “ser-para-outro”, temos facilitada a sua submissão. Ao exaltar o instinto materno, aproximamos a mulher da natureza e a confinamos ao mundo doméstico, à esfera privada. Já o homem se volta para a rua, para o público, como artífice da civilização.

Aranha (2006c) adverte sobre a importância dos modelos existentes socialmente não se tornarem rígidos, fixos e a serviço “da dominação”, como ocorre com os estereótipos, mas que, como construções sociais, possam ser compreendidos de maneiras flexíveis, pois as diferenças entre homens e mulheres existem, entretanto, ao existirem, não podem ser utilizadas a favor da subjugação.

E essa jornada tripla a qual me refiro e que foi identificada no relato dos professores, nada mais é do que a demonstração das relações de poder que perpassam as questões afetas ao gênero. Aranha (2006c, p.137) define gênero como termo que “designa o masculino e o feminino entendidos do ponto de vista das diferenças culturais e tem sido usado preferencialmente a *diferenças de sexo*, por ser esta expressão de natureza mais biológica” (grifos da autora).

Assim como explora Scott (1995), ao discutir como o gênero se transformou em importante categoria de análise histórica, apresentando e confrontando diferentes vertentes que exploraram a temática ao longo dos tempos. A autora define gênero a partir de duas proposições interligadas.

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a mudança não é unidirecional (p.86). [...] Seria melhor dizer: gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (p.88).

Sobre as conquistas da mulher ao longo do tempo, Aranha (2006c) adverte:

[...] apesar das mudanças de comportamento alcançadas nas últimas décadas, graças aos movimentos de contestação, persistem ainda profundas diferenças com relação às expectativas dos papéis atribuídos ao homem e à mulher. A filósofa francesa Simone de Beauvoir, que nos anos de 1940 se destacou como pioneira na desmistificação da feminilidade, sobretudo ao publicar a obra clássica *O segundo sexo*, disse que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (p.138, grifos da autora).

Consequência disso, outro elemento biográfico aproximou os percursos das professoras mulheres, principalmente no período da adolescência, foi o compartilhamento da tarefa de ajudar a cuidar da casa e dos irmãos, visto que as mães trabalhavam fora e deixavam tarefas para as filhas. Existiram entre os diferentes jogos, brincadeiras e práticas esportivas o momento em que as professoras participantes da pesquisa precisavam parar para contribuir com serviços domésticos. Apenas Eliete e Regina assumiram essas funções mais tardiamente, entretanto, ficaram responsáveis também pelos cuidados dos irmãos mais novos. Segundo os relatos das docentes, esse trabalho doméstico trouxe amadurecimento precoce e a compreensão



sobre as responsabilidades deste tipo de trabalho, ou seja, um aprendizado e reprodução sobre as funções sociais esperadas às mulheres.

Já os professores homens não precisaram ajudar nos trabalhos domésticos e manifestaram claramente que tinham maior liberdade para fazer aquilo que queriam dentro e fora de casa, o que não ocorria com as mulheres. É evidente uma educação diferenciada aos gêneros, de acordo com os padrões sociais vigentes para o que se esperava de homens e mulheres no período da adolescência e, de certa forma, para a vida.

Esse acúmulo de funções às mulheres acabou gerando, no caso das professoras, consequência como a redução do tempo destinado ao desfrute e experimentações de práticas corporais diversas ao longo do final da infância, durante a adolescência e juventude. Isso porque a sobrecarga de trabalho das respectivas mães acabou desencadeando a divisão do trabalho rotineiro da casa às professoras.

Desta maneira, historicamente o contato mais próximo dos filhos e as responsabilidades sociais atribuídas na educação deles, acabaram reservando às mães o papel mais difícil do processo de educação que é o de frequentemente chamar a atenção e atribuir sanções mais severas. Por conta disso, é que as lembranças dos professores sobre as punições que as mães impunham ficaram evidentes, pois a elas foi atribuída a função da educação dos filhos.

Sobre a influência das determinações sociais relacionadas à questão de gênero e as suas consequências no processo de experimentação das atividades da Cultura de Movimento, Gomes da Silva (2009), destacou que os professores tiveram condições de “desfrutar” de mais tempo de atividades na rua com os amigos, enquanto que a professora e as irmãs dos professores envolvidos no estudo não:

Dos professores entrevistados ficou evidenciado, em todos os casos, que o relacionamento com os pais, de um modo geral, sempre foi de muita proximidade. No entanto, no que diz respeito a esta relação, **levando em conta a questão de gênero**, os professores A, B e D, relacionaram-se mais com o pai do que com a mãe, enquanto que a Professora C parece possuir um relacionamento mais próximo com ambos. Com relação à questão de gênero, **os professores A, B e D passaram uma parte do tempo na rua, tendo entre as suas atividades diárias estudar e brincar, enquanto que suas irmãs (para aqueles que tinham) tinham como tarefa o bordado e o estudo, bem como menos “liberdade” de estar fora de casa.** No entanto, com a Professora C, a relação era outra, pois passava um tempo brincando na rua e uma boa parte do dia em casa, brincando com boneca e cuidando dos afazeres domésticos (p.103 – grifos meus).

Quando questionados na segunda etapa da pesquisa sobre a importância da Educação Familiar para aquilo que transformaram-se como professores e as suas respectivas aulas, os professores afirmaram que o modelo de educação familiar, serviu de importante referência, outro elemento biográfico de aproximação entre os percursos de vida.

**[...] não acho que foi ruim a educação deles, eu acho boa e tanto acho boa que eu pretendo, não como mãe, mas assim, como professora, passar alguns valores. Não, não impor nada aos alunos, mas assim, às vezes fazer eles refletirem o que é certo, você acha que isso é certo, você acha que isso é errado, como a gente pode alcançar tal objetivo** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Eu acho que todo esse esforço que os pais fizeram e tudo, é... eu penso assim, que é **mesmo que seja para honrar os seus pais, mas eu acho te impacta na vida profissional também, porque você vai também se preocupar com o próximo, porque você vê que, são umas coisas que vale a pena na vida, né?** [...] Então eu acho que **tudo isso daí, meio que influencia na personalidade, e eu acho que essa personalidade, durante a aula, não dá pra separar** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Não sei. Nunca parei pra pensar. Não consegui... **Mas sempre acaba tendo, né?** Pois é, tudo acaba tendo. Não tem como, **mesmo que não seja consciente esse resgate das experiências e das experiências que eu já vivi, dos conselhos, ou sei lá, das broncas. Tudo tem um resgate, tudo tem um momento, é involuntário e inconsciente, né?** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

**A minha relação com a minha família, da forma como foi feita, criou a empatia com o público que eu atendo. Então eu tenho uma empatia muito boa com o público que eu atendo por conta disso, entende?** E talvez se eu tivesse casado e tivesse tido filhos, talvez não tivesse, não é? [...] Então essa **relação com a minha família, ela veio pontuando a minha carreira**, com certeza (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Então eu acho que esses valores que a gente tem e **carrega de pai e mãe é para todo mundo que você tenha contato, e com certeza para o aluno também**, com o aluno também e com o companheiro de trabalho, com certeza. **Você não consegue ser uma pessoa diferente no trabalho, uma pessoa diferente quando você sai e quando chega em casa, não é?** (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

**É o que eu levo de marca dessa época, de ter sempre respeito por todos e conversar e entender, ter paciência e esperar que a pessoa chega, de falar e esperar, de falar e esperar. É um processo e é o que minha mãe fez né, um processo. Eu tento cobrar deles isso, é bem difícil, mas eu tento cobrar um trabalho respeitoso com os colegas, entender as dificuldades de cada um, as facilidades e aceitar, não mal tratar, não brigar com a pessoa** (Professor Rui – segunda etapa de entrevistas).

Alguns deles reconheceram que conscientemente procuram lidar com os alunos como seus pais os educaram ao longo da vida, como foi o caso de Vanessa e Álvaro. Elisângela admitiu nunca ter parado para refletir sobre o assunto, o quê demonstra a riqueza do processo de reflexão autobiográfica porque este pode conduzir os sujeitos a reflexões que dificilmente ocorreria sem

um direcionamento específico para essa finalidade. Mesmo assim, admitiu que possivelmente o modelo de formação privilegiada pela família promoveria influências inconscientes ou involuntariamente em sua prática pedagógica.

Eliete é direta ao afirmar que a maneira como foi criada a ajuda a lidar com os alunos e a construir a empatia necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Regina ressaltou não conseguir ser uma pessoa diferente nos diferentes contextos de interação, por isso ressaltou que carrega os valores construídos na relação com os pais para todas as relações que estabelece dentro e fora da escola. Rui trilha o mesmo caminho destacando que carrega marcas do período da Educação Familiar e intencionalmente busca ensinar aos seus alunos o respeito ao demais e as suas diferenças.

#### **4.2 Jogos, brincadeiras e a prática esportiva: elementos biográficos que contribuíram na formação do ser e saber-fazer profissionais dos professores**

A vasta experiência com brincadeiras e jogos diversos no período da infância e adolescência foi um elemento de destaque que influenciou nas respectivas trajetórias de constituição dos sujeitos como docentes de Educação Física, além de influenciar na escolha pela área. Através dos relatos destacou-se o fato de que todos foram crianças e adolescentes muito ativos que desfrutaram de espaços estimulantes dentro e fora de suas residências, elemento biográfico de aproximação dos percursos de vida. As atividades experimentadas foram sempre em pequenos grupos de amigos que conviviam proximamente devido ao clima amigável existente entre as famílias de vizinhos.

Vanessa afirmou ter sido muito “arteira” na infância. Aos 7 anos de idade começou a fazer Ginástica Olímpica, esporte que praticou durante 5 anos, inclusive frequentando campeonatos. Em casa gostava de reproduzir os movimentos aprendidos na ginástica, pendurava-se nas coisas, virava no sofá, pulava na cama, principalmente na dos pais que era maior. Gostava de jogar videogame, jogava muito com o irmão, brincava de correr, de andar de bicicleta e de bonecas. Na adolescência assistia aos programas de televisão que transmitiam exercícios de ginástica feminina e reproduzia tudo que era proposto improvisando os acessórios utilizados. A mãe praticava ginástica no centro esportivo perto de casa e, por conta disso, desde pequena frequentou academia. Jogava bola com o irmão dentro de casa e lembrou-se de ter quebrado o

dedo do pé ao chutar o sofá por engano. Jogava fliperama em uma bomboniere, pegava o passe de ônibus que economizava ao voltar da escola a pé e trocava em fichas, para jogar o dia inteiro até próximo ao horário que os pais chegavam do trabalho. O interesse pela Ginástica deu-se, segundo ela, por uma preocupação com a estética que começou a desenvolver nesta fase da vida. Conheceu a capoeira e praticou durante muito tempo, quase chegou a pegar o cordão de estagiária, mas teve que parar devido ao início dos estágios obrigatórios da Faculdade. Inclusive a monografia de conclusão de curso de graduação foi sobre o tema. Ressaltou que se sentia bem jogando capoeira devido às experiências anteriores com a Ginástica Olímpica.

Álvaro relatou que foi uma criança que “aprontou” bastante, brincou no zoológico com os amigos porque o mesmo era próximo de sua casa. Foi muito ao Instituto Butantã levado pelo pai. Jogou bolinha de gude, pingue-pongue, taco, pega-pega e esconde-esconde. Fez aula de judô entre os 7 e 13 anos de idade, atividade que “enjoou” de tanto praticar. Também jogou futebol, chegou a participar de campeonatos e ficava acanhado devido aos gritos do pai na beira da quadra. Destacou que podia chegar sujo em casa e machucado que a mãe não chamava sua atenção. Na adolescência andou de bicicleta, de skate e continuou jogando futebol tanto na escola como na rua com os amigos. Aprendeu a nadar frequentando academia de natação e o balneário perto do trabalho da mãe. Brincava com estilingue, com espingarda de pressão, de pipa e também andou de carrinho de rolimã. Na juventude, principalmente a partir do terceiro ano do Ensino Médio, começou a trabalhar. Aos finais de semana saía para festas e programações com os amigos e tinha a permissão de chegar em casa a hora que quisesse.

Para Elisângela, a infância foi o período em que viveu mais intensamente, mesmo convivendo a maioria do tempo com adultos. Subia em goiabeiras, em mangueiras, passava de galho em galho com facilidade para pegar as frutas e dar aos irmãos. Sua boneca feita de pano foi confeccionada pela mãe e com ela brincou até seus 8 anos de idade quando a família conseguiu comprar outra. Empinou pipa, andou de carrinho de rolimã, brincou com ioiô, de casinha, gostava de balançar no balanço construído pelo pai no quintal de casa. Admitiu que na adolescência gostava de dançar com os irmãos quando estes ensaiavam passos para os bailes que frequentavam. Utilizava o tempo livre para assistir televisão e “beliscar algo de comer”, o que a fez adquirir sobrepeso. No final deste período começou a praticar handebol, jogava no gol porque não gostava de correr e suar. Também iniciou a prática de Ginástica Localizada, Basquetebol e Ginástica Olímpica. Buscou essas práticas corporais devido ao problema da obesidade, todas elas

realizadas no Centro Esportivo perto de sua casa. Na juventude conheceu o seu ex-marido. Por isso, o tempo disponível era dividido entre os estudos - pois já havia ingressado na faculdade - o namoro e o trabalho, porque também atuava como professora alfabetizadora. Além disso, também conseguia algum tempo, durante a semana, para participar do treinamento de handebol no Centro Esportivo.

Eliete ressaltou ter vivido a infância no meio dos primos e vizinhos. Brincava de pular corda, amarelinha, de boneca, mas não andava de bicicleta porque os pais não permitiam por julgarem perigoso. Destacou que na adolescência continuou no mesmo ritmo, depois que chegava da escola fazia a lição e saía à rua para brincar. Por volta das oito horas da noite precisava entrar, era o horário em que a maioria dos amigos se recolhia. Foi muito aos bailes, frequentou grupos de jovens da igreja católica, comemorações e retiros. Jogava voleibol e queimada com os irmãos e amigos, não praticou outras modalidades esportivas porque gostava mais do voleibol. Na juventude, já aos 17 anos, estava cursando Educação Física. Ressaltou ter parado de estudar aos 24 anos, por isso, boa parte das lembranças que guardou foram relacionadas à Faculdade e aos cursos realizados. Ressaltou que a parte social continuou ligada ao grupo de jovens da igreja.

Regina teve uma infância de “moleque”<sup>47</sup>, gostava de brincar de tudo, jogava bola, chegava a fugir de casa para ir nadar, prática preferida que ainda realiza semanalmente. A mãe constantemente estava preocupada e chamando a sua atenção devido à saúde frágil, pois sofria com crises de bronquite asmática a ponto de precisar de oxigênio para conseguir respirar. Andava de bicicleta, de carrinho de rolimã e constantemente chegava com a roupa rasgada e machucada em casa. Passou a adolescência namorando, então os eventos estiveram sempre relacionados ao namorado que posteriormente transformou-se em marido. Quase não saíam, ficavam mais em casa, frequentavam as quermesses e as festas de amigos. Nesta época montou uma equipe de futebol com uma amiga que já havia entrado na faculdade de Educação Física e disputavam o campo com os meninos da mesma idade. A juventude foi marcada pela rotina mais forte de trabalho em casa porque as irmãs estavam trabalhando. Também dividia este tempo com a rotina de estudos na faculdade de Educação Física.

Para Rui, a infância foi experimentada brincando na rua da casa onde morava. Todos os vizinhos brincavam juntos, no mês de junho fechavam a rua e faziam festa junina. Diariamente

---

<sup>47</sup> Termo utilizado pela professora ao longo das entrevistas.

empinava pipa, jogava bola, bolinha de gude, taco, gostava de brincar de guerra de mamona e pular amarelinha com as meninas. Aprontavam bastante, pegavam carona em caminhões sem que os motoristas vissem, estouravam bombas nas residências das outras ruas, pulavam fogueira e pegavam brasa na mão. Na época de Copa do Mundo de Futebol colecionavam figurinhas e brincavam de batê-las. Durante a adolescência o grupo de amigos continuou o mesmo da infância mas, por conta do curso técnico no SENAI, precisava ficar boa parte do tempo na escola, por este motivo distanciou-se do grupo. Começou a jogar handebol e a participar da equipe de treinamento. Depois de encerrado os dois turnos de aula ainda conseguia treinar, chegando tarde em casa. Na juventude ingressou na Faculdade e toda a programação girava em torno do que ocorria não somente nas aulas, mas em todo o campus. Participou da equipe de handebol, começou a atuar com recreação e passou a fazer trabalhos esporádicos com fotografia para ajudar a custear as despesas extras com material da faculdade e também as festas.

O fato de não existir claramente em seus relatos algo que demarcasse as brincadeiras e jogos dos meninos e as brincadeiras e jogos das meninas na infância, foi outro elemento biográfico de aproximação dos percursos. Não existiram fronteiras nas experimentações quando crianças em relação às brincadeiras, principalmente aquelas em que haveria, por exemplo, a compreensão e a reprodução social de que seria destinada a determinado gênero e não a outro. Todavia, durante a adolescência ocorreu a demarcação clara de fronteira entre os gêneros, pois ficaram evidentes as práticas esportivas de meninos e as práticas corporais de meninas.

Apesar disso, não é possível deixar de frisar que a Educação Familiar, como Aranha (2006c) reitera, reproduziria modelos de comportamento adequados aos sexos feminino e masculino, conduzindo o processo educativo dos filhos a fim de fazê-los introjetar padrões existentes, o que possivelmente ocorreu durante a educação familiar dos professores participantes da pesquisa.

É interessante observar que, ainda muito pequena, a criança se ocupa indiferentemente com diversos tipos de brinquedo, guiando-se apenas pelo gosto pessoal. Com o tempo, e conforme o que sugerem os adultos, ela passa a escolher brinquedos e jogos “próprios” para o seu sexo, o que revela a força da padronização. Muitos desajustes das crianças (choro excessivo, caprichos, rebeldia) talvez pudessem ser evitados se compreendêssemos as dificuldades que alguma delas têm para se adequar aos moldes prefixados (p.138).

O período da adolescência foi marcado por um maior contato com os esportes coletivos. Destacou-se que a única docente que não revelou o contato e gosto por algum esporte coletivo foi Vanessa que esporadicamente brincava com o irmão dentro de casa. As modalidades basquetebol, handebol, voleibol e futebol estiveram presentes nos relatos dos docentes, sendo que o voleibol esteve diretamente relacionado aos relatos das professoras enquanto que o futebol aos professores. Práticas corporais individuais aparecem nos relatos das professoras Vanessa e Elisângela. Para a primeira era uma questão de estética e gosto desenvolvido desde a infância e para a segunda uma questão de saúde e também estética porque sofreu com alguns eventos de *bullying* ou constrangimento.

A professora Elisângela relatou, com certo ressentimento, a falta de estímulos para práticas esportivas durante a adolescência que acabou desencadeando problemas de adaptação posterior com as modalidades esportivas, tanto na escola como também ao longo da graduação, reconhecendo que poderia ser uma profissional melhor se tivesse tido maior incentivo.

Durante a juventude foi nítida a diminuição das atividades esportivas e outras práticas relacionadas à Cultura de Movimento devido à redução do tempo livre e o aumento de tempo destinado às obrigações como: a rotina doméstica, a iniciação no mercado de trabalho e o ingresso na Faculdade. Este elemento biográfico de aproximação proporcionou afastamento daquelas modalidades esportivas e demais práticas do tempo livre fora e dentro do contexto escolar.

Álvaro, Elisângela e Rui iniciaram a vida no trabalho já na fase da juventude. Álvaro e Elisângela faziam cursos técnicos que contavam com obrigatoriedade dos estágios nas respectivas áreas, enquanto que Rui iniciou trabalhos esporádicos para custear sua vida na Faculdade. Todos os professores ingressaram, imediatamente depois de completarem o Ensino Médio, na Faculdade de Educação Física.

No entanto, mesmo com a redução do tempo destinado às experiências vividas na infância e adolescência, foi possível visualizar que o curso de graduação serviu como contexto favorável ao contato, mesmo que menor, com práticas esportivas da infância e adolescência. Como veremos ainda ao longo do capítulo 8<sup>48</sup>, a escolha pelo curso de Educação Física foi compreendida pelos professores como uma maneira de manter a rotina esportiva vivida na escola, apesar de que para alguns deles essa compreensão inicial não se efetivou ao longo do mesmo.

---

<sup>48</sup> Sobre as experiências vividas na graduação.

Questionados no processo de reflexão autobiográfica sobre a importância das experiências vividas na infância, adolescência e juventude, os professores revelaram a influência das experiências para o que se tornaram como profissionais, pois compreenderam que, ou o que viveram nestes períodos viriam à tona ao trabalhar com os alunos em quadra de aula, ou influenciariam de maneira direta quando buscavam reproduzir com seus alunos brincadeiras e jogos por eles experimentados. Esta questão mostrou ser outro elemento biográfico de aproximação entre os percursos de vida.

Aí eu respondi assim: que **como professora**, praticante regular de atividade física, né? Sempre fiz e sempre pretendo fazer, né? **Pode-se dizer que a minha valorização por essas práticas é consequência das experiências vividas** com minhas primas (brincadeiras no quintal de casa, casa dos avós), amigos, que eram lá do grupo de treinamento de ginástica olímpica e posteriormente quando eu fiz capoeira, e **principalmente do meus pais por motivarem e permitirem que eu escolhesse o caminho mais prazeroso que eu gostaria de seguir** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

É... e sempre pratiquei algum esporte ou fiz natação, fiz judô, joguei futebol e durante a minha infância toda. E **adolescência eu brinquei bastante na rua**. Também, tinha bastante, tinha muitos amigos. Então aquelas brincadeiras de rua: pipa, bolinha de gude, card's. [...] Então isso daí também eu acho, **todas essas vivências eu acho que... influenciam, ajudam, né? Ou ao menos você refletir sobre prática, alguma experiência que você teve, acho que ajuda bastante** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

**Essas experiências de moleca ajudam na hora de brincar com os meus alunos, acho que neste aspecto ajuda, né? Porque eles têm uma consideração diferente daquele que só dá ordem e aquele que participa junto.** [...] **É mostrar para eles que você é igual** (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

**Em relação às vivências de brincadeiras da infância, influencia no meu trabalho porque eu trago elas para cá [escola], trago e tento fazer com que as crianças brinquem** (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

A professora Elisângela relatou não visualizar influência de suas experiências anteriores em suas aulas dadas aos alunos, ressaltando que não daria para incentivar seus alunos a fazerem aquilo que ela realizou principalmente na infância, devido aos riscos que o contexto em que moram e onde a escola está inserida podem oferecer. Argumentação que a professora Eliete também utilizou ao longo da reflexão, apesar de reconhecer que algumas lembranças viriam à tona.

De empinar pipa, tive. Mas não era assim, **o que eu faço, eu vou estimular o meu aluno a empinar pipa numa, numa comunidade que é cheia de gato, cheia de fio pra**



**todo qualquer lado?** Então sabe, **o que aprendi não dá pra eu usar hoje.** O que foi desenvolvido comigo na minha infância não dá pra... **Vou ensinar eles a descer com o carrinho de rolimã hoje, com esse trânsito louco?** Não dá, “meu”, não dá. Você entendeu? É nesse sentido que eu quero te dizer. O que eu aprendi, o que eu fui estimulada, hoje não me serve praticamente (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

[...] **Fora o fato de ser uma bagagem que a gente carrega, de vez em quando tem algumas situações que te remete à infância e adolescência, mas houve uma mudança nas relações tão grande, né?** Que eu não vejo hoje. Hoje eu não vejo isso como influência, percebe? Foram momentos em que eu vivi, vivenciei, e que **é claro que alguns momentos vêm, né? Tem situações que voltam atrás** (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Essa compreensão dos professores a respeito das influências das respectivas experiências vividas ao longo da infância, adolescência e juventude no contexto de suas intervenções docentes é uma demonstração da construção e reprodução da “mente cultural” proposta por Vieira (1998).

Todas as experimentações da Educação Familiar, a construção de valores morais, as expectativas escolares e de comportamento em casa e fora dela, as experimentações a partir do contato com outras pessoas fora do contexto da família durante jogos, brincadeiras e os esportes, inclusive aquelas que demarcaram as relações fronteiriças entre os gêneros, proporcionaram a construção de uma “utensilagem mental” (VIEIRA, 1998), importante não somente quando alunos da Educação Básica escolar como também quando iniciaram suas respectivas trajetórias docentes na área da Educação Física.

\*\*\*\*

Para compreender as diferentes influências de todas as experiências relatadas pelos docentes e destacada até aqui foi preciso mergulhar na reflexão sobre como se dá o processo educativo em sociedades complexas como a nossa. Alguns teóricos como Libâneo (2008) e Aranha (2006a) apontam para diferentes tipos de educação que influenciam direta ou indiretamente a formação dos sujeitos.

Uma das primeiras formas de educação é a realizada no seio da família, considerada por Aranha (2006a) como um tipo de Educação Informal, que pode ocorrer de maneira deliberada ou não intencional. Esse tipo de educação também ocorreria em outras esferas sociais como o trabalho, a igreja, a mídia e o próprio lazer. Nestes contextos, os sujeitos aprenderiam através da

imitação, das sanções e também por intermédio da legislação que normatiza e dita direitos e deveres sociais.

Libâneo (2008) também explora os diferentes contextos que oferecem processos educativos importantes aos sujeitos, localizando-os na esfera da Educação no sentido amplo, propondo suas influências a partir da intenção, diferenciando-os como educação intencional e não-intencional. Obviamente no contexto familiar existiriam situações em que as intenções estariam claras, por isso configuraria o processo educativo intencional, enquanto outras ações não, pois aprendemos a partir do exercício social e da imitação das ações e intenções dos outros.

Desta maneira foi possível, no contexto familiar dos professores, perceber intenções deliberadas e acidentais, processos educativos intencionais e não-intencionais. As intenções deliberadas estiveram circunscritas principalmente através das normas proporcionadas pelos pais, às rotinas de casa e do trabalho escolar, ao exercício da sistematização de regras de convivência e de conduta tanto no contexto familiar como na escola, no contato com os irmãos, primos e vizinhos.

Além disso, também foi possível identificar influências de aprendizagens como as experimentadas ao longo dos jogos, brincadeiras, esportes e diferentes práticas da infância, adolescência e juventude fora do processo desenvolvido na Educação Formal. Todas ficaram demonstradas nos depoimentos dos professores, passando a povoar seus entendimentos, principalmente quando foram convidados, na pesquisa, a analisar criticamente os seus percursos biográficos.

Em síntese, o processo de reflexão autobiográfica demonstrou que a Educação Familiar serviu de importante modelo de referência para aquilo em que se transformaram como pessoas e profissionais, mostrando-se contexto influenciador de suas respectivas práticas profissionais. Isso ficou demonstrado quando reconheceram a importância do que foi construído e vivido na relação com pais, parentes e pessoas mais velhas, de valores edificados e das rotinas experimentadas. Todos esses aspectos foram reconhecidos como de alguma forma foram/são intencionalmente reproduzidos e construídos atualmente na relação com os respectivos alunos com os quais convivem como professores.

A grande experiência com diferentes brincadeiras e jogos no período da infância também mostrou-se elemento influenciador, o mesmo ocorrendo com o experimentado ao longo

do período da adolescência, principalmente o contato com os esportes coletivos, dentre os quais: basquetebol, handebol, voleibol e futebol.

O aumento das demarcações das fronteiras de gênero iniciadas na adolescência, apesar de não serem consideradas intencionais porque ocorreram no exercício das práticas da Cultura de Movimento em que não havia a preocupação com o rendimento, pois eram realizadas nos momentos de lazer, influenciaram na compreensão dos papéis sociais de gênero à medida que intencionalmente nas famílias houve demarcação das funções das mulheres e dos homens.

O ingresso na fase da juventude proporcionou aumento considerável do tempo destinado ao trabalho, aos estudos e, para as mulheres, o acréscimo da rotina de tarefas diárias em casa, revelando-se novamente o aumento das fronteiras de gênero, influenciando na diminuição das experiências relacionadas à Cultura de Movimento.

A educação das professoras mulheres no que respeita à rotina do cuidado de casa ocorreu de forma deliberada, ou seja, configurou-se como processo educativo intencional. O mesmo ocorrendo com os professores homens, mas no sentido contrário, pois, para os homens, apesar da diminuição do tempo de lazer comparativamente ao tempo das mulheres, este foi sempre maior para as práticas esportivas e frequência a festas com amigos.

Todas as lembranças discutidas e apontadas como elementos biográficos destes períodos, para os professores, influenciam no ser e fazer profissional na medida em que os próprios admitiram reproduzir diretamente no contexto de suas aulas, como também admitiram que poderiam vir à baila ao longo dos procedimentos de intervenção profissional, portanto mostrando-se relevantes no percurso de constituição como docentes de Educação Física.

## 5 EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS DE REFERÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO DOS PROFESSORES

O presente capítulo apresentará as lembranças sobre as aulas nos três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio) que vieram à tona juntamente com personagens como professores, coordenadores, diretores e demais funcionários, além de características sobre as aulas, conteúdos e métodos de ensino, relação professor-aluno e procedimentos de avaliação experimentados pelos seis professores na Educação Básica.

Todos estes elementos, de maneiras diferenciadas, fizeram parte dos relatos, o que proporcionou evidenciar outros elementos biográficos do processo educativo vivido pelos professores na Educação Básica que possibilitaram entender um pouco dos percursos de vida percorridos por eles no processo de constituição de suas “mentes culturais” e saber-fazer profissionais.

### 5.1 A Educação Infantil: das brincadeiras no parque à rigidez disciplinar

As professoras Eliete e Elisângela relataram terem sido alfabetizadas na Educação Infantil. Eliete deixou desvelar estratégias pedagógicas de sua professora ao ressaltar o trabalho individualizado, a paciência em pegar na mão dos alunos para ensinar o contorno das letras, como também a estratégia de deixar os alunos brincarem de escrever na lousa, e elaborarem atividades de desenho e pintura.

[...] ela **pegava na mão para ensinar caligrafia**, ela **pegava na mão para levar a gente à lousa**. Ela **estimulava que a gente desenhasse**, muitos desenhos, era muito desenho, eu sempre fui ruim em desenho. Muitos desenhos e um **trato sempre individualizado**. Ela chamava pelo diminutivo: minha lindinha, minha bonitinha, meu bonitinho! Entendeu? Era a tia Tânia. Ela era formada, ela era recém-formada no magistério, então ela tinha essa turminha na pré-escola. (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Elisângela não evidenciou possíveis mecanismos estratégicos do processo de alfabetização, entretanto, revelou que a professora foi muito rígida, questão mais significava que veio à tona em suas lembranças. Afirmou que a professora, com a qual ainda tem contato e já lecionou na mesma escola, batia a régua nos alunos para fazê-los ficarem quietos. Foi a única que

julgou ter sido uma aluna difícil de lidar devido às traquinagens que promovia na sala. Afirmou que a professora ficava muito brava com suas bagunças. Os demais julgaram terem sido alunos obedientes que seguiam as orientações e solicitações de suas professoras.

[...] porque não era legal, **realmente não era legal. Eu não gostava. Era desagradável**, era um **desrespeito muito grande**, né? Filho do pobre, porque parece, **dava impressão que era essa coisa: ah, filho de pobre mesmo! Sabe? Pode apanhar, né?** Dava impressão que era isso, aparecia muita coisa, e dava essa impressão (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Álvaro e Rui lembraram de atividades de desenho e pintura. Rui afirmou que em sua época não existiam escolas de Educação Infantil, todos os espaços destinados a essa faixa etária tinham o objetivo de Recreação Infantil, por este motivo não existia preocupação pedagógica, a não ser pintar desenhos prontos que as professoras disponibilizavam. Relatou que a professora era enérgica, porque não lembrou da turma bagunçando.

[...] **Eu sei que a gente entrava na classe, pintava e depois ia brincar, só, eu não me recordo muito disso, não. Não tinha educação infantil na época, era parquinho que chamava, eu não lembro o que é isso [...].** Eu acho que ela [a professora] **era enérgica com a gente porque eu lembro que a classe era um silêncio. Imagina, uma classe com vinte e poucas crianças de seis anos todos quietos, todo mundo assim, não virava para trás** (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Vanessa e Álvaro colocaram em evidência os espaços físicos das escolas, principalmente aqueles destinados às brincadeiras da infância como o parque e o tanque de areia. Ambos relataram as festas comemorativas que precisavam participar, das quais Vanessa salientou que gostava, enquanto que Álvaro revelou que sentia-se pouco à vontade. Durante o processo de reflexão autobiográfica, questionei o motivo das lembranças apenas relacionadas aos espaços das escolas. Os professores afirmaram que:

[...] isso **eu não tinha pensado**. Mas acho que **é por explorar o espaço**, e como que eu vou explorar esse espaço? Sei lá, **correndo, fazendo cambalhota, brincando de esconde-esconde, então é verdade, talvez tenha relação mesmo eu penso**, não lembro das aulas, porque também acho que **eu gostava do momento que eu estava livre**, que eu podia brincar, enfim (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Acho que é, **era o prazer**. Eram as **partes mais prazerosas**. O **brincar no playground, o pintar**. Acho que por isso. Acho que o..., é que nem eu penso, ou você vai lembrar de uma coisa ruim, a dor, **ou então você vai lembrar, você lembra das coisas boas da vida, né?** Das coisas prazerosas (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Interessante foi evidenciar que, para Vanessa e Álvaro, as lembranças marcantes que permaneceram na memória foram as dos espaços na escola em que podiam brincar, jogar, espaços que proporcionavam a livre descoberta, o exercício de suas respectivas imaginações, invenções e ações compartilhadas com companheiros de turmas, obviamente sobre a supervisão de um adulto. Os momentos específicos de aula e de atuação dos seus professores não permaneceram nas memórias.

Vanessa também qualificou a professora da Educação Infantil como brava e rígida, o que a deixava com medo. Eliete admitiu ter medo de não aprender aquilo que era ensinado porque não queria desapontar os pais e a professora, já que principalmente os pais orgulhavam-se de sua organização e empenho. Eliete e Vanessa destacaram o gosto por frequentarem a escola e de organizarem os respectivos materiais de aprendizagem.

[...] tinha uma professora, eu lembro a **professora Mitiko, japonesa, foi professora nossa, brava, assim, mas a gente gostava muito dela e aí depois ela virou diretora da escola** e a gente terminou a escola, só que ela, eu estava já na primeira e segunda série, mas **eu ia lá na escola brincar ela deixava ir eu e as minhas amiguinhas** assim. [...] **É, eu lembro que ela era brava, assim às vezes ela fazia umas caras bravas e tudo mundo ficava com medo, mas acho que ela gostava da gente, tanto é que depois deixava os alunos brincarem lá** (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

**Já saí de lá com essa linha que eu tenho até hoje, né? (risadas). Começar uma lição e terminar, aquelas coisas.** Essa professora me ensinou, ela ensinava contornar bem direitinho e tal [...]. **Sempre material em ordem, nunca deixei de levar livros, nunca deixei de levar caderno, nunca deixei de fazer a lição, sempre tive muito medo de ter a minha atenção chamada, sempre tive muito medo das pessoas gritando comigo** (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Sobre a Educação Infantil revelaram poucos eventos que permitissem a compreensão sobre as aulas, processos de ensino-aprendizagem e atividades desenvolvidas. No entanto, as lembranças marcantes estiveram circunscritas à atitude rígida dos professores, elemento biográfico que aproximou os percursos de vida, como relataram Vanessa, Elisângela e Rui, além dos espaços das escolas como salas de aulas e contextos em que ocorriam as brincadeiras da primeira infância, como lembraram Vanessa, Álvaro e Rui. Deste período apenas Eliete revelou lembranças somente positivas, no entanto, não deixou de utilizar a palavra “medo” para deixar claro que seguia as orientações e rotinas rigidamente para não ter a atenção chamada.

É notório então que durante este nível de ensino foi iniciado um processo de vigilância e supervisão dos adultos no contexto escolar, imposição de rotinas e hábitos

relacionados ao fazer cotidiano esperado para eles no contexto educativo das referidas instituições. O rigor das ações docentes e de outros funcionários e a vigilância sobre cada um deles contrastaram com os períodos em que “podiam” brincar e fugir da rotina e das atribuições que começaram a ser exigidas na escola. Segundo os relatos, o rigor foi tão grande que gerou algumas ações autoritárias e violentas da parte dos professores, como foi o caso relatado por Elisângela.

As lembranças sobre o rigor do contexto escolar influenciaram na maneira como os professores participantes da pesquisa abordaram seus respectivos perfis como alunos da Educação Infantil, pois a maioria deixou desvelar terem sido alunos obedientes. Apenas Elisângela julgou ser uma aluna difícil de lidar porque “aprontava” suas traquinagens, por isso acabou penalizada em determinadas situações.

É importante frisar que medidas disciplinares mais duras à Elisângela na Educação Familiar foram tomadas, pois os pais adotaram uma série de sanções consideradas por ela como intolerantes. Suas lembranças indicaram que as sanções mais severas continuaram ocorrendo no contexto escolar deixando marcas significativas. Como ainda discutirei no capítulo 9, as marcas sobre eventos de intolerância proporcionaram à Elisângela uma maneira diferenciada de relacionar-se com os alunos.

É nítida a influência tanto do contexto escolar básico como do familiar na assimilação de regras de convívio, hábitos e rotinas de trabalho. Na escola isso ocorreu de uma maneira mais dura, por isso a força dos relatos tanto deste nível de ensino, mas como ainda apresentarei, principalmente sobre o Ensino Fundamental. Assim, nos dois contextos foram manifestadas intencionalmente expectativas dos adultos e professores sobre a maneira como eles, alunos, deveriam comportar-se, principalmente na relação com os adultos e deles com o conhecimento escolar socializado. O comportamento esperado sempre foi o de respeito incondicional, independentemente dos possíveis exageros que pudessem ser deflagrados contra eles alunos. Este respeito incondicional gerou atitude passiva da maioria deles diante dos ensinamentos e regras impostas.

Era esperado que as lembranças sobre a Educação Infantil tivessem menor riqueza de detalhes devido à distância de tempo entre os relatos e a fase da vida correspondente a esse nível de ensino. Não é fácil lembrar de fatos que ocorreram há vários anos atrás. Dentre os seis, apenas Regina mencionou ter ingressado diretamente no Ensino Fundamental.

## 5.2 O Ensino Fundamental: vigilância e rigidez como elementos biográficos de docilização do comportamento

Sobre o Ensino Fundamental I, revelaram lembranças de eventos, ações e relações com maiores detalhes, o quê permitiu evidenciar elementos biográficos importantes sobre os contextos vividos nas escolas, além de características marcantes dos professores como atitudes diante dos alunos, as atividades desenvolvidas e as exigências de comportamento. Apenas Rui estudou em escola particular durante todo o Ensino Fundamental.

[...] eu lembro que realmente **tinha vergonha de pedir para ir no banheiro, porque se a professora falasse não, eu ficava quietinha**, então talvez por isso que eu não lembre muito, talvez foi uma fase que eu me..., ah sei lá, eu não sei a palavra, mas eu me anulei, talvez, porque eu sei, assim, **em todos os lugares eu gostava de pular**, de não sei o que, de rir, de ter amigos e de bagunçar e porque nessa fase, sei lá, eu **fiquei tímida** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

**Acho que pelo jeito delas mesmo, né?** Porque elas eram **muito bravas**, muito. E... hoje eu acho que é difícil, né? **As crianças nem respeitam tanto**. Mas **na época, ninguém nem, não tinha esse** [atitude de desrespeito], mas hoje eu vejo em sala de aula, até mesmo enquanto eu estou em sala com a criançada, nossa é uma falação. É um que corre para um lado, outro que corre para o outro. E na época não. **A mulher batia a régua na mesa e todo mundo ficava sentadinho, quietinho, fazendo a lição, não tinha essa** [...]. Ah, **eu era bem quietinho também**. Então eu, claro, eu **tinha medo** da professora e também nunca fui tão bagunceiro, enquanto criança (Professor Álvaro – segunda etapa da entrevista).

Era professora de terceiro ano. Eu errei a continha e ela **esfregou a minha cara, pegou na minha trancinha e esfregou a minha cara na lousa**. Eu cheguei em casa e reclamei para minha mãe. **A minha mãe falou que eu não podia mais errar a continha**. Essa professora já faleceu. Então, eu estudei na década de setenta que tinha toda aquela **questão de repressão**, toda aquela questão de **muita coisa velada**, que não podia ser dita, **o rigor na educação**. [...] Havia um rigor muito grande, **havia uma régua na mesa da professora para professora bater na mesa, para bater na mão do aluno**, né? Não cheguei a pegar a época da palmatória, essas coisas não. Mas **a reguada acontecia**, o aluno tinha que ir à lousa, se o aluno não se saísse bem na lousa, **a professora brigava, puxava a orelha, puxava o cabelo**, né? (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

[...], eu sei que tinha **uma irmã brava** lá. Agora eu estou lembrando, a gente pulava, tinha um muro, era mais ou menos dessa altura desse negócio [da lousa], tinha um bebedouro, a gente subia no bebedouro, subia no muro e pulava para o outro lado, sempre fazia isso, ela esperava um dia a gente do outro lado **com uma varinha de marmelo**, cara, ela **dava cada varada na perna**. **Eu ia roxo para casa e a minha mãe ainda me dava bronca: quem mandou você pular lá?! Alguns eram rigorosos, acho que aquela do pré era**. A professora **da primeira série era também**, a da segunda eu não lembro (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).



Novamente o **aspecto biográfico** presente nos relatos foi o destaque dado à atitude dos antigos professores. O termo “medo” apareceu nas lembranças tanto em relação às ações dos professores que poderiam puxar orelhas, cabelo, acertar a régua, como também da repercussão sobre notas baixas e ações consideradas inadequadas na escola, ações que pudessem gerar consequências como punições pelos pais.

Vanessa ressaltou ter sido uma aluna tímida, que gostava de estudar, de folhear os livros e as imagens. Não teve nenhuma dificuldade com as matérias porque não tirava notas baixas. Reproduzia muitos cabeçalhos, todavia não entendia o motivo disso. Uma compreensão possível é que a timidez de Vanessa estivesse relacionada mais às características do contexto escolar do que propriamente característica de sua maneira de ser, já que assumiu que fora da escola agia com maior desenvoltura, aprontando algumas traquinagens com o irmão, a prima e os amigos.

Álvaro relatou ter sido dedicado intensamente aos estudos pelo fato da mãe ser professora e porque dava aula na mesma escola, por isso, procurava sempre manter as tarefas em dia. Confessou que ficava pressionado com a situação da mãe ser professora e conhecer todos os seus professores. Além da questão da mãe, o contexto bastante amedrontador que as professoras construíram foi um fato destacado. É importante lembrar da reflexão que elaborou sobre a Educação Familiar ter características da tradição oriental, marcada, segundo ele, por pouco contato afetivo. Ressaltou que gostava principalmente da disciplina de Matemática. Sua mãe, por ser professora, acabou, intencionalmente, promovendo expectativas de comportamento que influenciaram decisivamente no seu empenho e dedicação no contexto escolar.

Elisângela afirmou ter medo da repercussão sobre seu comportamento e das notas diante dos pais, pois não estes não gostavam de reclamações. Foi a única que declarou não ter sido boa aluna porque não tirava as melhores notas, como consequência temia a repercussão com os pais. Foi uma aluna “arteira”, mediana e um pouco preguiçosa. Gostava de História, Geografia, Ciências e Matemática, apesar da dificuldade em decorar a tabuada. Essas características relatadas marcaram uma forma de resistência ao quê o contexto rígido e de vigilância da escola exigia. Por não enquadrar-se nas exigências, acabou construindo a representação de não ser boa aluna no Ensino Fundamental. É possível somar a essa questão da resistência, a atitude de oposição em relação às normas impostas pelos pais durante a infância e adolescência, o que conduz à compreensão de que foi uma criança e adolescente bastante

questionadora, o que obviamente lhe trouxe consequências negativas pelo não enquadramento nas expectativas de comportamento esperadas tanto na escola como também em sua casa.

Eliete lembrou de atitudes rígidas e bastante autoritárias de suas professoras da terceira e quarta séries. Destacou que puxavam a orelha e cabelos dos alunos. Lembrou da régua que ficava na mesa também com o intuito de amedrontar os alunos. Todos temiam não tirar notas porque as consequências poderiam ser severas. Fazia muito desenho, reproduzia escritas nas aulas de caligrafia e leitura. Também é preciso somar a essa compreensão o que foi relatado sobre sua Educação Familiar, o desejo claro de não desapontar os pais, que apreciavam, elogiavam e esperavam comprometimento nas questões afeitas a escola.

Regina, ao tratar especificamente do Ensino Fundamental I, não relatou o contexto rígido, quase militar, que admitiu ter no Ensino Fundamental II, entretanto estudou na mesma escola até a sétima série e ressaltou a formalidade da relação professor-aluno e do conhecimento transmitido, por isso pode-se considerar que também viveu um contexto escolar similar aos demais docentes. Nunca precisou ser encaminhada para a diretoria e ter a atenção chamada devido a problemas com as notas.

Rui, afirmando que a professora da primeira série era “enérgica”, disse não se lembrar dos alunos conversando durante as aulas, momentos em que todos ficavam quietos, sentados e não podiam virar para trás. Não teve problemas com notas, principalmente por ser bolsista. Gostava de estudar e considerou ter sido um aluno normal, que não deixava de fazer a lição e copiar aquilo reproduzido na lousa. Precisou de caderno de caligrafia porque a professora achava a letra dele ruim.

Possivelmente o rigor do contexto escolar vivido pelos professores com maior tempo de carreira (Rui, Regina, Eliete e Elisângela) fosse ainda maior que o contexto vivido pelos professores em início de carreira (Álvaro e Vanessa), devido ao período histórico em que esse nível de ensino foi cursado por cada um deles. Todavia a questão da rigidez, como ocorreu na Educação Infantil, tornou-se o aspecto biográfico demarcador de todas as lembranças. Sobre este aspecto é importante considerar a riqueza de detalhes das lembranças de Álvaro, Rui e Eliete, que deixaram claramente desveladas características bem próximas de uma pedagogia considerada tradicional, principalmente na relação desigual entre professores e alunos, da aceitação incondicional a tudo que era indicado, além da atitude passiva em relação ao conhecimento escolar.

Esse elemento biográfico revelou-se nas respectivas compreensões sobre o perfil como alunos do Ensino Fundamental I, isso porque nos relatos houve a demonstração de preocupação dos docentes com o produto final do processo de avaliação, a nota e preocupação com os seus respectivos comportamentos. Desta maneira, pode-se compreender que a ênfase nos comportamentos esperados no contexto escolar e na sala de aula foi a tônica dos processos educativos vividos, demonstrando a hierarquia na relação professor-aluno e aluno-instituição de ensino, hierarquia esta ancorada na rigidez e na vigilância.

Sobre o Ensino Fundamental II os docentes tiveram lembranças que permitiram compreender possíveis elementos influenciadores dos respectivos contextos educativos, como os componentes curriculares que tiveram maior e menor dificuldade, características dos professores, as atividades solicitadas em aula e as exigências dos mesmos. Os fragmentos de memória indicaram um aumento considerável da rigidez e vigilância sofrida.

Vanessa mudou de escola duas vezes. Deste período lembrou do professor de Ciências da quinta série que todos os alunos tinham medo, o qual denominou de “muito bravo”. A professora de Geografia era brava e fazia chamada oral sobre mapas, por isso precisava decorar os Estados, capitais e siglas. Lembrou do professor de Matemática também rígido. A professora de Português lhe ensinou oração subordinada, oração coordenada, sujeito e predicado, adjunto adnominal. Gostava da disciplina de Artes, participava de exposições realizadas no contexto escolar, desenhava bem, fazia caricaturas e mangás<sup>49</sup>, por este motivo destacava-se. Afirmou que existia uma rigidez no contexto da segunda escola que começava com a vigilância da diretora na entrada cobrando de todos os alunos o uniforme e a fila. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica, sobre essas experiências vividas no Ensino Fundamental II e as influências sobre o quê se tornou, argumentou que:

[...] eu lembro é de **rigidez**, o **professor rígido** enfim, **não que eu seja assim**, e também teve a outra professora que era mais amorosa, enfim, tinha uma boa didática, **mas que sempre o professor vai marcar a vida do aluno**, né? Nem todos eu lembro, mas assim, é uma hora que realmente está todo **mundo subordinado** a um ser ali, né? Então é **muita responsabilidade você ser professor** e não é fácil usar um xingamento: aquela chata, aí não sei o que, é muito fácil, só que **é uma responsabilidade**. [...] Ah, então, assim, cada professor tem o seu estilo, eu penso, e eu também vou ter o meu. **Pode ser que em uns momentos eu vou ser rígida, em uns momentos eu vou ser mais amorosa**. Geralmente eu sou mais amorosa, e **as vezes é até ruim isso porque alguns alunos abusam** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

---

<sup>49</sup> Desenhos japoneses.

Álvaro lembrou do professor de Geografia que era bravo e rígido, que todo mundo tinha medo dele, não somente pela prova, mas pela maneira de conduzir a aula. Dono de voz grossa, cobrava publicamente os alunos a ponto de os expor diante da turma. Relatou que os professores de Matemática foram os mais rígidos que teve. Lembrou negativamente da dinâmica da maioria das aulas em que os professores reproduziam a lição no quadro e solicitavam que os alunos copiassem. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica, ao tratar das experiências vividas neste nível de ensino e as possíveis influências sobre o que se tornou, argumentou que:

Esse lance, **não bater régua, mas tem hora que um ato assim, que você nem pensa.** Porque você vai e está na sala e pede silêncio, pede silêncio, quer explicar. Chega uma hora que, **várias vezes eu dou um tapa na mesa, né?** Para ver se eles param, para chamar a atenção. Então, eu **acho que esse lado aí eu também, de vez em quando, eu também tenho. Não tem jeito.** [...] **Não acho adequado e nem sou assim o tempo todo. Não precisa tratar a criança como adulto.** Ah, você não pode correr, você não pode, não pode nada. Então é, isso daí eu até **me policio um pouco** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Elisângela lembrou dos professores de Português, Ciências e História. A professora de Português era brava, fazia chamada oral, prova oral, precisava decorar tudo o que era trabalhado, por isso sentia medo. Teve dois professores de História, o primeiro ensinava aquilo que não estava escrito nos livros e a outra foi lembrada negativamente por tê-la chamado de “gordinha”. O professor de Ciências levava um violão para a aula, gostava da matéria porque abordava temas como meio contexto e corpo. O professor de OSPB<sup>50</sup> ensinava os hinos, começando pelos de futebol para depois ensinar o da Bandeira, o Nacional e do Estado de São Paulo, por isso gostava das aulas. Sobre as influências sobre o que se tornou como professora, no processo de reflexão realizado durante a segunda etapa da pesquisa, afirmou que:

**Influenciou,** mas não influencia mais, influenciou na **composição assim da figura Elis professora.** Entendeu? **Na atitude...** Pode ser figura, imagina uma figura. Se mudar um bonequinho, **influenciou isso,** mas hoje, que hoje faça parte, não. Mas é lógico que **lembra um pouco das brincadeiras, da fala, da metodologia,** tá? (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

---

<sup>50</sup> Organização Social e Política brasileira.

Eliete mencionou a dificuldade com a disciplina de Matemática e admitiu que poderia ter influência do evento vivido com a professora do Ensino Fundamental I<sup>51</sup>. Lembrou da diretora que era uma pessoa rígida e que supervisionava de perto a entrada e a saída dos alunos, sentia medo e temia ir para sua sala. Gostava das Ciências Humanas como Geografia e História, OSPB e Estudos Sociais. Relatou ter ficado encantada pelo professor de OSPB que discutia como se devia agir na sociedade e o que a sociedade esperava de cada um, além de dar conselhos. Destacou que essa doutrina do professor ocorria na linha dos militares da ditadura. Ao comparar o contexto vivido no Ensino Fundamental I com o Fundamental II, ressaltou que não era o mesmo rigor porque boa parte dos alunos estava doutrinado, que o rigor e a rigidez do Fundamental II foram mais velados, a punição ocorria mais por via da nota do que nas ameaças e castigos. Ao refletir sobre as influências deste período em relação à professora que tornou-se, afirmou que:

Na **preocupação de não reproduzir**, na preocupação **de não reproduzir** [aquilo que passou como aluna]. Que **eu não tinha no começo de carreira**, eu **cheguei a reproduzir esse modelo**. E **a minha experiência veio trazendo**, veio me trazendo a **necessidade de deixar essa atitude para trás**. Essa coisa de ser rígida, ela é uma coisa que assusta. [...] Então, **tentando não reproduzir**, eu **fui abandonando essa situação**, eu fui abandonando essa situação, entendeu? O **que me foi muito custoso**, porque eu não apanhava em casa. E na escola eu fui apanhar, né? (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Regina passou por algumas dificuldades nas disciplinas de Inglês e de Matemática, isso porque no mesmo período sua mãe teve problema de saúde<sup>52</sup>, esses problemas culminaram na reprovação da sétima série. Sobre o professor de Inglês, destacou não ter aprendido nada porque era sisudo e fechado, nunca chegou a dirigir-se ao docente porque compreendia que não se preocupava em conhecer os alunos. Não gostava de História e Geografia, e do professor de Ciências lembrou que ensinava utilizando os recursos de laboratório. A professora de canto foi qualificada como “maravilhosa”, porque ainda lembrava com encantamento dos hinos e músicas, mesmo com o rigor das avaliações em que não podiam desafinar ou errar a letra. Acrescentou que a rotina era muito rigorosa, havia o hábito de levantar e cumprimentar aos que chegassem na sala

<sup>51</sup> Aquela professora que esfregou o rosto de Eliete na lousa.

<sup>52</sup> Por conta da doença da mãe, Regina mudou para uma escola mais perto de casa porque precisou ficar mais próxima para ajudar nos cuidados tanto da mãe como do irmão mais novo. O problema de saúde da mãe tornou a relação com os irmãos mais próxima, fato que destaca ao longo da série de entrevistas tanto na primeira como na segunda etapa.

de aula, e que os alunos não andavam pela escola por qualquer motivo. Na oitava série mudou de escola e a atitude da maioria dos professores também mudou porque, além de mais novos, não existia formalidade na relação com os alunos. Lembrou da professora de Inglês devido às características completamente diferente de seu antigo professor sisudo. Destacou a relação mais próxima com os alunos, atitude que serviu de modelo quando tornou-se professora. No processo de reflexão autobiográfica, sobre as influências do que transformou-se como professora, afirmou que:

Acho que não, **o que influenciava mais era a escola, o jeito da escola, o processo da escola e não de cada professor**. Não sei. A gente tinha um pouco mais de liberdade lá [segunda escola que estudou no Ensino Fundamental II], mas não acredito muito que o jeito da escola ou cada professor tenha influenciado, acho que não (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Rui teve algumas dificuldades com a disciplina de História, o quê ocasionou uma recuperação. Precisou da ajuda da tia, professora, para ser aprovado. Teve três professores diferentes dessa matéria o que julgou ter prejudicado. Gostou do professor de Português e redação, que trabalhava com textos, incentivava a leitura e que destoava dos demais por ser mais aberto e conversar com os alunos. Sobre as aulas de Música, lembrou que todos davam mais risadas do que cantavam, a professora ficava no piano e precisavam acompanhá-la com a voz. A rotina das demais disciplinas foi desenvolvida tendo os alunos quietos e os recreios vigiados por freiras. Passou a participar de um grupo de amigos que não bagunçava tanto como no Ensino Fundamental I. Sobre as experiências vividas tanto no Ensino Fundamental I como também no Fundamental II e o que tornou-se como professor, afirmou que:

**Não vejo tanta influência, não, porque**, como eu te disse, eu **tive que construir a minha forma de ação na minha prática** e que **talvez eu tenha uma mistura de tudo, e eu não vejo uma influência direta de alguma coisa** [...]. Eu não vejo isso porque ele sendo professor de Português, **acho que a única influência que tem é de fazer brincadeiras com os alunos, então ele falava para a gente assim: não seja estapafúrdio! E tinha uma temática que ele falava: seu galináceo imberbe** (risadas)! E aí **eu brinco com os pequeninhos**: oh, jacaré de perna curta! Vem aqui. Com os mais velhos agora eu falo: o filhote de cruz credo quer parar! **Então eu faço essa brincadeira com eles**, mas eu acho que talvez venha disso daí, de **querer quebrar aquela formalidade**, eu uso isso, **eu brinco bastante**. [...] Então as coisas vão assim, **talvez venha disso também** (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

A rigidez disciplinar tanto do contexto específico das aulas como também do contexto da escola foi novamente o elemento biográfico que aproximou os percursos dos entrevistados neste nível de ensino, tornando-se a principal característica dos contextos escolares lembrados pelos professores. Novamente apareceram termos como “medo”, “rígido” e “bravo”.

Ficou nítido que a rigidez dos contextos escolares e dos professores continuou do Ensino Fundamental I para o II, e que no Ensino Fundamental II este aspecto biográfico gerou maior repercussão, pois relatos mais detalhados sobre atitude de professores e organização escolar foram construídos, e em todas as lembranças a rigidez, a supervisão e vigilância, a subordinação da criança em relação ao adulto foram relatados. Dentre todos, apenas Eliete salientou que no Ensino Fundamental II tal aspecto foi mais velado, por este motivo, as punições ocorreram na atribuição de notas.

Ao retomar a discussão realizada no tópico anterior sobre as diferenças e semelhanças entre a Educação Informal, Não-Formal e Formal e ao defender, como Aranha (2006a) e Libâneo (2008), que o processo educativo desenvolvido na escola deve ser intencional e deliberado, sistematizado a partir de conhecimentos, procedimentos didáticos e pedagógicos específicos, é possível enfatizar que a rigidez, a vigilância e a subordinação fizeram parte intencionalmente do processo de ensino-aprendizagem dos professores participantes da pesquisa.

A educação intencional refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor, ou os adultos em geral – estes, muitas vezes, invisíveis atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador etc. Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos. São muitas as formas de educação intencional e, conforme o objetivo pretendido, variam os meios. Podemos falar da educação não-formal quando se trata da atividade educativa estruturada fora do sistema convencional (como é o caso de movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa etc.) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos. (LIBÂNEO, 2008, p.18).

Este aspecto biográfico presente no percurso dos professores mostrou-se como parte deliberada do processo educativo formal da instituição escolar. Os relatos até aqui sobre o processo educativo demonstraram que as práticas pedagógicas dos professores intencionalmente foram sistematizadas tendo a rigidez, a supervisão e a subordinação como pilares fundamentais.

Assim, além dos conteúdos previstos para serem ensinados, existiu a sistematização do ensino de atitude aos alunos esperada pelos professores e pela instituição escolar, configurada na passividade, na aceitação e reprodução de ações. Portanto, fez parte do processo educativo dos professores participantes da pesquisa o ensino destes elementos e a imposição das regras e normas impostas. É possível afirmar que essas características influenciaram na formação de suas respectivas “mentes culturais”, revelando-se em estruturas de pensamento, intenções e ações quando se tornaram professores, pois estas influências foram reconhecidas pelos professores ao longo do processo de reflexão autobiográfica.

Todos lembraram de diferentes disciplinas e a elas relacionaram aspectos positivos e negativos experimentados ao longo do Ensino Fundamental II, especialmente à atitude de seus professores em aula. O gosto e a motivação por algumas disciplinas estiveram relacionados às atitudes de seus antigos professores, principalmente na relação com os alunos, na maneira de lidar com o conhecimento, ou seja, estratégias de ensino e relação professor-aluno e à complexidade específica que cada matéria proporcionava.

Os professores lembrados do Ensino Fundamental II de maneira positiva estabeleciam relação próxima com os alunos, além de utilizar recursos pedagógicos diferenciados como violão, laboratório ou simplesmente detinham uma competência reconhecida em relação às explicações dos conteúdos, pois proporcionavam a compreensão e o aprendizado. Enquanto que aqueles lembrados negativamente adotavam atitudes rígidas, que privilegiaram métodos de repetição de conteúdo para que os alunos decorassem, avaliações orais e trabalhos relacionados simplesmente a livros didáticos com a reprodução de conteúdos nos cadernos, além de não preocuparem-se com a construção de um relacionamento próximo aos alunos. Estes destacaram-se como outro elemento biográfico que aproximou os percursos dos professores.

Contudo, quando questionados sobre como compreendiam os respectivos perfis de alunos do Ensino Fundamental II, deixaram novamente desvelar elementos relacionados ao produto final do processo de ensino-aprendizagem, a nota. O quê conduziu ao entendimento que estes seriam os elementos mais importantes tanto para eles, professores atuantes na Educação Básica atualmente, como no período em que foram estudantes.

Também destacou-se a necessidade de atender às expectativas depositadas pelos pais e relacionadas ao desempenho escolar como a entrega de atividades e manterem cadernos em ordem. Expectativas estas possivelmente relacionadas aos diferentes instrumentos de avaliação de



seus antigos professores, defendidas pelos pais porque estes também foram alunos de um sistema de ensino que reproduz e valoriza tais expectativas. Demonstração da reprodução de valores, expectativas, formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem que são repassados de geração em geração, influenciando na “utensilagem mental” dos sujeitos, que será decisiva na maneira como vão experimentar, valorar e compreender as situações proporcionadas no contexto educativo formal.

O perfil construído por cada um dos professores participantes da pesquisa mostrou ser a configuração de uma projeção de si<sup>53</sup>. Isso porque, ao construírem os perfis como alunos da Educação Básica, acabaram também por projetar aquilo que, como professores, esperam de seus alunos e que consideram coerente como reflexão acerca de bons perfis de alunos, já que quando abordamos questões passadas as realizamos a partir de compreensões do presente. Esses perfis são exatamente aqueles que o contexto escolar reproduz e impõe aos alunos desde sua concepção como instituição de ensino e ao longo de sua história de consolidação.

Três elementos biográficos destacaram-se como decisivos durante o processo educativo experimentado na Educação Básica pelos professores:

1- O motivo dos respectivos perfis construídos pelos professores acerca do período em que foram alunos do Ensino Fundamental (I e II) quase que exclusivamente apontarem para o cumprimento das tarefas escolares e ao resultado refletido nas notas, ou seja, no produto do processo de aprendizagem.

2- O motivo pelo qual as características apresentadas sobre seus antigos docentes da Educação Básica estarem relacionadas, em grande medida, à hierarquização da relação com os alunos, relação esta que exigia a aceitação daquilo que era proporcionado, além da vigilância e da subordinação. Ou seja, os motivos de terem aparecido nos relatos lembranças escolares carregados de eventos e ações disciplinares, de rigidez, de controle rigoroso dos alunos e minucioso de suas ações.

3- Os motivos do aparecimento nos relatos sobre os recursos didáticos e pedagógicos dos professores remeterem, quase que exclusivamente, à transmissão e assimilação passiva dos conteúdos de ensino, das normas e rotina escolares.

Foucault (1987) ao discutir a construção histórica do poder disciplinar como lógica máxima de organização da modernidade - sua teoria sobre a configuração dos corpos dóceis -

---

<sup>53</sup> Capítulo 2 (p.45-50).

auxiliou na compreensão destes elementos biográficos, pois apresenta e problematiza a lógica e a finalidade da rigidez disciplinar e do controle de todas as ações presentes na organização do espaço escolar.

Saviani (2008)<sup>54</sup> e Aranha (2006d) destacaram o processo de desenvolvimento das teorias pedagógicas, dentre as quais as teorias não-críticas da educação, teorias que influenciaram, combinada com a questão da rigidez disciplinar, nas conformações que as escolas adquiriram no Brasil. Os elementos conceituais dos autores ajudaram a compreender os motivos da ênfase na nota/conceito como resultado do processo educativo escolar, além de auxiliar a compreender os motivos das características dos antigos docentes da Educação Básica apontadas nos relatos participantes da pesquisa.

Comportamentos esperados dos alunos, como passividade, atenção ao que é transmitido pelos professores, além da questão da disposição da turma em que todos deveriam permanecer quietos e parados, organizados em fileiras, dispostos de maneira que pudessem absorver os ensinamentos, estiveram implícita ou explicitamente presentes nos relatos. Neles ocorreram a demonstração da lógica de organização do espaço escolar ancorada na vigilância sobre os educandos, vigilância exercida pelos professores que batiam a régua na mesa, na lousa ou nos próprios alunos, que adotaram estratégias de sujeição inclusive com punições severas como castigos, agressões físicas e provas orais, além da vigilância durante horários de entrada e saída na escola por diretores e inspetores de alunos e no recreio.

As diferentes formas de desenvolvimento do poder disciplinar que permeiam organizações como a escolar, as fábricas e conventos foram estudadas, como também outras instituições dentre as quais as prisões, por Foucault (1987). Ao elaborar análise minuciosa demonstrou os objetivos do aumento do controle dos corpos nestas instituições pelo poder público. Essa análise resultou, para o autor, na compreensão do objetivo principal do governo e de outras instâncias sociais em relação aos sujeitos e seus corpos, a construção de “corpos dóceis” (p.119), que ao mesmo tempo precisariam ser produtivos, obedientes e desmobilizados.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o

---

<sup>54</sup> Crítico das teorias pedagógicas denominadas por ele de não-críticas (Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista) e crítico-reprodutivistas (Escola como Violência Simbólica, Escola como Aparelho ideológico do Estado e Escola dualista). Este autor defende o que denomina de Teoria crítica da educação.

torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” [...], de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. (FOUCAULT, 1987, p.119).

O poder disciplinar, que ao mesmo tempo configura-se como “anatomia política” e “mecânica do poder” a fim de construir e transformar corpos dóceis, é revelado ao longo das diferentes instituições estudadas por Foucault (1987). Isso porque é possível, a partir dos corpos, controlar, desmobilizar/mobilizar para determinados fins e docilizar os sujeitos, por intermédio da vigilância. A escola, por se tratar de espaço privilegiado para o processo educativo dos sujeitos, tornou-se lugar profícuo para a construção de “corpos dóceis” à medida que adquiriu contornos e estrutura de organização para essa finalidade, ancorada principalmente no poder disciplinar destacado pelo autor.

Houve nos relatos dos professores lembranças que remeteram a situações similares como a forma de organização e de observação do espaço escolar nos recreios, nos locais destinados às brincadeiras tanto das escolas de Educação Infantil como do Ensino Fundamental. Em todos estes espaços sempre ocorreu a supervisão dos adultos, também durante as aulas, além do controle e observação nos momentos de entrada e saída da escola. Todos esses eventos lembrados remetem à vigilância e à subordinação dos alunos, pois nada poderia escapar aos olhos dos adultos.

Outro aspecto apontado Foucault (1987) é o controle da atividade, iniciada a partir do domínio minucioso do tempo, como ocorre nas escolas com a determinação dos horários para as diferentes ações: o horário da chamada, o começo e final das lições, o horário do recreio, o horário do parque, entre outros. O controle rígido do tempo destinado a cada atividade planejada no contexto escolar objetiva diminuir o ócio e submeter os alunos a rigoroso controle sobre suas ações em espaços pré-definidos de tempo. Estes elementos também foram desvelados quando os professores relataram experiências relativas ao processo de alfabetização, a ação de pegar na mão

para ensinar o contorno das letras, a reprodução de desenhos das letras visando à melhoria da caligrafia, a exigência de ficar sentado e quieto ouvindo os professores para não perder nenhum detalhe do que era ensinado. Além da atitude de levantar quando algum adulto chegasse na sala de aula, a não movimentação dos alunos pelas escolas fora dos horários permitidos. Todos destinados à finalidade de controlar as atividades dos alunos e preencher o tempo de trabalho escolar.

O processo educativo vivido na escola e relatado pelos professores demonstrou que a lógica do poder disciplinar do processo de ensino-aprendizagem desde como seus professores executavam os diferentes mecanismos de controle e o desenvolvimento de cada atividade de ensino, até a cópia de tarefas repassadas na lousa, a reprodução de exercícios repetidamente, as chamadas orais, as provas e os exercícios de caligrafia.

Além disso, houve demonstração deste poder disciplinar também na própria maneira como os professores relataram e qualificaram seus perfis. Isso porque quando a maioria deles se autoqualificou como bons alunos, demonstrou que entre os próprios grupos de educandos existiam formas de separação e de valoração dos desempenhos a partir daquilo que se revelava como mecanismos imprescindíveis utilizados por seus professores. Nos relatos ficou evidente que o mecanismo de interação existente entre os diferentes atores (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e inspetores) do contexto escolar, demonstrava imbricada combinação de ações de vigilância e controle nos diferentes espaços escolares que buscavam o condicionamento e docilização dos alunos.

A disciplina, segundo Foucault (1987, p.148), proporciona as “sanções” (“sanções normativas”) que, por serem exemplares ou servirem como modelos, acabam transformando-se em “normas”, assim os desvios podem proporcionar situações extremas como os castigos, punições e a qualificação de comportamentos a partir de binômios como bem e mal, bom e ruim, mecanismos que acabam contribuindo ao processo de adestramento e sujeição dos sujeitos.

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, o que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar com base mínima, como média a respeitar ou como ótimo de que se deve chegar perto. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares

compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (p.152-153, grifos do autor).

Vários foram os exemplos de correção dos desvios dos alunos tanto sobre regras/normas como também relacionadas às dificuldades de aprendizagem nos relatos. As consequências foram punições a partir das notas baixas que promoviam o medo da reprovação, o medo da repercussão na família possivelmente por ameaças dos professores e funcionários, além do medo de serem nomeados ou compreendidos como maus alunos, contribuindo também as ameaças e os castigos mais severos que em algumas oportunidades terminaram em violência física. Todas essas questões acabam transformando-se em normas de conduta.

Nos relatos dos professores perpassam a compreensão da avaliação como produto, como momentos tensos que geram medo e sujeição, que proporcionou o esforço máximo dos professores para não sofrerem nenhum tipo de sanção e denominação, como a de ser um mau aluno tanto do ponto de vista comportamental como também da aprendizagem. Esse medo e sujeição também geraram tensões que auxiliaram na construção de seus próprios perfis como alunos.

Libâneo (2008) também discute como existem diferentes compreensões e argumentações que os professores utilizam junto aos alunos quando retratam a questão da avaliação escolar, mecanismos utilizados para a sujeição dos alunos. Dentre as argumentações utilizadas pelo autor, ele destaca a compreensão dos professores no contexto escolar da avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição aos desinteressados ou indisciplinados. A avaliação seria a maneira de punir aqueles que demonstram desinteresse ou desmotivação com seus próprios processos de aprendizagem.

Assim, a avaliação é um importante elemento de hierarquização de poder, porque classifica os alunos reproduzindo significados hierarquizados que naturalizam os desempenhos dos mesmos, fazendo-os acreditar fielmente naquilo que direta ou indiretamente é revelado pela avaliação, refletindo em sujeição e aceitação pelos alunos. E sendo a mesma o instrumento que produz a nota, objetivo final do processo educativo escolar, compreensão ainda bastante arraigada no contexto escolar, ela apareceria nos relatos dos professores sobre a Educação Básica.

É notório, no relato de todos, que o contexto educativo vivido na escola ancorou-se deliberadamente e de maneira intencional em situações amedrontadoras presentes tanto nas ações

docentes como também no contexto escolar de forma geral. O que obviamente os forçava, seja quando crianças ou adolescentes, obedecerem às regras, seguindo-as rigidamente sem que pudessem mobilizar e construir nenhuma ação de resistência, nada que ameaçasse a ordem dos respectivos contextos educacionais. E estes elementos encontram sustentação na teorização proposta por Foucault (1987).

Então a disciplina e a escola não combinariam? A escola não poderia lidar com questões relacionadas à disciplina? Obviamente que a disciplina precisa perpassar as ações, compreensões e experimentações planejadas para o seu contexto. Todavia, a mesma deve ocorrer e ser vivida a partir de outra lógica, precisa ser construída na e durante a relação com os alunos. Os diferentes atores que nela atuam precisam construir juntos os significados que justificariam a disciplina e as regras na escola, pois a imposição rígida não promove a autonomia, mas a aceitação e obediência independente às suas finalidades. O que não se coaduna com o processo de construção da “liberdade situada” e da compreensão de que somos livres na relação com os outros, compreensões defendidas por Aranha.

A importância atribuída à questão do desempenho final, mensurado a partir da nota e a influência que diferentes características dos antigos docentes demonstraram ter nas compreensões e práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, foram elementos biográficos que se destacaram do processo educativo vivido da Educação Básica. Em grande medida, estes elementos guardam vínculos com o processo histórico de reprodução das teorias pedagógicas no Brasil, teorias estas abordadas por Aranha (2006d) e Saviani (2008).

A compreensão comumente reproduzida no contexto educativo de que bastaria a nota para o processo de ensino ser considerado efetivo, encontra sustentação nas teorias não-críticas de Educação (SAVIANI, 2008), também denominada de “concepções liberais do século XX” (ARANHA, 2006d, p.223). Dentre as teorias, destaco a Pedagogia Tradicional que historicamente delegou o papel central do processo de ensino-aprendizagem ao professor, através do qual deveria acontecer a transmissão dos conteúdos científicos acumulados pela humanidade.

A Pedagogia Tradicional ao atribuir o papel central de transmissão do conhecimento acumulado ao professor, tornou a avaliação o principal instrumento de mensuração para demonstrar a efetivação dessa tarefa. O problema é que este instrumento foi tradicionalmente utilizado com o objetivo apenas de gerar um conceito numérico ao final do processo de ensino-aprendizagem, conceito este que supostamente demonstraria a qualidade da assimilação pelos

alunos dos conteúdos transmitidos. Essa perspectiva de avaliação parte da compreensão que a mesma deve mensurar o produto/resultado final do processo educativo.

A visão de avaliação como produto é uma compreensão com a qual me deparei em inúmeras situações quando lecionei em escolas públicas na cidade de São Paulo e também atualmente no Ensino Superior, compreensão esta que estudos como o de Firme (1994) e Libâneo (2008) demonstraram ser comum. Esse é um elemento que auxilia a explicação e compreensão do motivo, no relato dos professores, de haver ênfase na questão de serem bons alunos porque tiravam boas notas, pois, ao centrar a atenção no produto, o quê realmente interessaria para os alunos seria verificar se alcançaram ou não a nota para passar de ano.

Para Saviani (2008, p.06), a Pedagogia Tradicional é aquela que centra na figura do professor as ações fundamentais do processo educativo, pois seu objetivo é o de transmitir o “acervo cultural da humanidade”, enquanto que aos alunos caberia a função de assimilação passiva do conhecimento transmitido. Para a aprendizagem do conhecimento sistematizado ocorrer, a escola precisou ser organizada em classes, contar com lições e exercícios rigidamente resolvidos por todos os alunos, pois somente assim este modelo de escola cumpriria sua função de universalizar o conhecimento a todos os sujeitos. Uma compreensão que se mostrou ingênua para o autor, principalmente pelo motivo de não observar as determinações econômicas, sociais e culturais que engendrariam a diversidade e as diferenças entre os sujeitos.

Aranha (2006d, p.223) declara que a Pedagogia Tradicional é um modelo baseado em concepções ideais de educação, que valoriza e privilegia “um ensino intelectualista e livresco”, também considerado “magistrocêntrico”, porque ao professor é delegada toda a autoridade necessária ao processo de transmissão do conhecimento elaborado. E por intermédio da metodologia expositiva e dos exercícios de fixação, considera os alunos “um bloco único e homogêneo<sup>55</sup>”. Esse modelo que entende o aluno como assimilador passivo foi amplamente discutido por Freire (1987, 1996) como “ensino bancário”.

Essas características do professor como centro, do aluno passivo e da transmissão dos conteúdos mostraram-se presentes nos relatos, de forma indireta nos respectivos perfis como alunos e de maneira direta quando relataram as lembranças sobre os professores na Educação Básica, principalmente ao abordarem a relação professor-aluno, aluno-conteúdo e professor-conteúdo. Além disso, é interessante enfatizar como ficaram demonstrados a rigidez, a vigilância

---

<sup>55</sup> Idem (p.224).

e as respectivas iniciativas de docilização ao longo do Ensino Fundamental. Mais uma característica que remete à Pedagogia Tradicional.

As críticas à Pedagogia Tradicional geraram outra maneira de enfocar o processo de ensino-aprendizagem na escola, como a concepção teórica conhecida como Pedagogia Nova (SAVIANI, 2008, ARANHA, 2006d). As considerações que essa teoria proporcionou no cenário educacional, também compreendida por Saviani (2008) como não-crítica, desencadeou deslocamentos diferentes para os enfoques acerca do processo educativo. Houve o deslocamento do foco dos conteúdos de ensino para os processos pedagógicos, o professor deixa de ser o centro da ação educativa para que o aluno fosse conduzido a esse lugar. Assim, o professor assume o papel de mediador de situações de ensino e “facilitador da aprendizagem<sup>56</sup>” e, como consequência, o papel do aluno também se desloca de sujeito passivo para ativo que participa intensamente da ação educativa. Saviani (2008, p.8) afirma que a mudança de foco refletiria na máxima “aprender a aprender”, enquanto para Aranha (2006) “aprender fazendo”.

Aranha (2006d) defende que a concepção sobre o processo de aprendizagem da Escola Nova está fundamentada na ideia de construção a partir da experimentação e compreensão daquilo que é vivido nas aulas. Concepção que se transformou em crítica à Pedagogia Tradicional porque tradicionalmente centrou as ações apenas na simples transmissão, na reprodução de conhecimentos e não na “descoberta” e construção dos conteúdos pelos alunos a partir da experimentação.

Essa questão da importância dos processos pedagógicos também apareceu nos relatos dos professores ao apresentarem as características daqueles docentes da Educação Básica entendidos como detentores de boas práticas pedagógicas, o mesmo ocorrendo quando referiram-se aos que deixaram marcas negativas. Os considerados de boas práticas pedagógicas preocupavam-se com a construção de uma relação próxima aos alunos, com procedimentos pedagógicos diferenciados que resultavam em aprendizagens significativas, ou seja, suas práticas se alinham à concepção da Pedagogia Nova, enquanto os outros se alinhavam à Pedagogia Tradicional.

Aranha (2006d) também afirmou que a Escola Nova, por objetivar a educação no sentido da autonomia, propôs como princípio a relativização das normas rígidas da escola, pois somente assim alcançaria a construção da capacidade crítica dos educandos, a partir do estímulo

---

<sup>56</sup> Aranha (2006, p.225).



de discussões que favorecessem a construção coletiva tanto dos conhecimentos como dos significados relacionados às normas. No entanto, a assimilação inadequada das proposições deste modelo de escola proporcionou algumas distorções como “ausência de disciplina” e “aligeiramento do conteúdo”, ou seja, desvalorização dos conteúdos tradicionalmente elaborados pela humanidade.

Estes aspectos discutidos por Saviani (2008) e Aranha (2006d) também desvelaram-se ao longo dos relatos dos professores, que em diferentes momentos das entrevistas relataram a diminuição do respeito dos alunos pelos professores e a falta de interesse pelo conhecimento escolar, demonstrando certo saudosismo da rigidez disciplinar que ocorria quando foram alunos da Educação Básica.

Desta maneira é possível perceber que os relatos dos professores participantes da pesquisa sobre seus professores do Ensino Infantil e Fundamental (I e II) trouxeram à tona práticas educativas com características tanto da Pedagogia Tradicional como da Pedagogia Nova. Características que, segundo os relatos e a reflexão autobiográfica, também influenciaram em suas respectivas construções profissionais, ações e compreensões sobre o processo educativo escolar.

Revelaram a influência de modelos docentes e de atitudes tanto consideradas positivas como também negativas de seus antigos professores. As atitudes mais rígidas foram ressaltadas por Vanessa, Álvaro, Eliete e Regina, embora para a última apenas o contexto escolar rígido foi aspecto influenciador. Vanessa, Álvaro e Eliete admitiram reproduzir ações mais duras como bater na mesa para chamar a atenção ou assumir na relação com os alunos atitudes menos próximas, justificando que, em determinados momentos, não existiria outra forma de lidar com situações do cotidiano escolar. Contudo consideraram não adequado esse tipo de relação e admitiram não fazer parte de seus respectivos perfis como professores de Educação Física. Eliete reconheceu que o aspecto da rigidez influenciou no começo de carreira, mas que ao longo dela tem conseguido “se policiar”, ou seja, controlar a rigidez na relação com os alunos.

Já a professora Elisângela admitiu que o contexto escolar e os antigos professores a influenciaram a partir de uma perspectiva mais abrangente, na composição de sua “figura” como professora, destacou aspectos como a fala, as brincadeiras e o método de ensino. O professor Rui também apontou para elementos considerados positivos como utilizar brincadeiras para construir relação próxima com os alunos, fato que destacou ter influência de seus antigos professores.

### 5.3 O Ensino Médio: a aprendizagem de uma profissão e a assimilação de suas responsabilidades como desencadeador da autonomia

Apenas Regina e Álvaro estudaram em colégios particulares, os demais cursaram o Ensino Médio em escolas públicas na cidade de São Paulo, com exceção de Rui que estudou na cidade de São Caetano do Sul. Rui, Regina, Elisângela e Álvaro fizeram cursos técnicos e entre eles apenas Elisângela fez Magistério. Rui cursou Cerâmica, Regina fez Secretariado e Álvaro Eletrônica.

Vanessa lembrou das disciplinas de Português, História e Biologia. Sobre o professor de Português afirmou que era brincalhão, o que marcou foi a maneira de ser dele, muito mais do que a matéria em si. A professora de História era brava e, por conta disso, relatou que os alunos colocavam vários apelidos nela. Destacou que gostava de Biologia devido às características da matéria, por isso passou a se identificar com seus conteúdos. Sobre a influência dessas experiências no que transformou-se como professora, afirmou que:

[...] o fundamental II era especificamente sétima e oitava série era muito rígido. **O Oswaldo Catalano [escola do ensino médio<sup>57</sup>] era menor mesmo [a rigidez].** Mas assim a gente tinha nossas responsabilidades, né? **Também já não éramos crianças e nem adolescentes, já tava na faixa dos 16, 17 anos, já começava a pensar em procurar emprego, profissão, enfim.** E... em relação ao meu trabalho, ah, talvez pensando mais na prefeitura de São Paulo então que, que eu já trabalho com os adolescentes. [...] E então sim, **tem relação... Eu, eu penso, lembro dessa fase. Não é essa faixa etária que eu trabalho na prefeitura, né!** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Álvaro salientou que gostava das disciplinas de Eletrônica Digital, Eletricidade Básica, Matemática e Física. Destacou existir maior liberdade no contexto escolar porque era permitido conversar, fazer brincadeiras e piadas até com os professores. Aos poucos conseguiu amenizar a timidez, passou a questionar e conversar mais com os professores. Lembrou da tentativa de demissão pela escola de um professor bastante querido pelos alunos, carismático e cativador, que dava aula nas disciplinas de Eletrônica Digital e TV. A tentativa acabou desencadeando a mobilização geral dos alunos pelos corredores da escola até que a direção

---

<sup>57</sup> Coincidentemente estudei na mesma escola, anos antes, que a professora Vanessa. Escola que na época que cursei o Ensino Médio contava com cursos técnicos.

recuasse da decisão. Ao longo da segunda etapa da pesquisa, refletindo sobre as possíveis influências das experiências relatadas no Ensino Médio sobre aquilo que é como professor, afirmou que:

**Sim. É, esse lado do professor bacana, que tem carisma, acho que eu tento ser um professor carismático com os alunos. Esse negócio das exatas “putz”, até em algumas aulas meio que, não sei se inconscientemente, eu tento é... [...], eu tento fazer uma interdisciplinaridade com a matemática. Jogos de basquete com tabuada, então acho que pode ser por gostar das exatas também. Então influência. É, bastante. Jogo com dado, essas coisas (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).**

Elisângela frisou que fez o curso de Magistério principalmente pelo desejo da mãe de ver as filhas formadas nesta profissão. Considerou que estava com melhor auto-estima principalmente porque já praticava atividade física, o que a fez perder o sobrepeso acumulado na infância e adolescência. Gostava da disciplina de Didática e de História da Educação, por uma questão de aproximação e gosto pelo conteúdo das matérias, muito mais do que identificação com os professores. Durante o processo de reflexão autobiográfica afirmou que, talvez inconscientemente, pode ter sofrido influência das experiências do Ensino Médio.

**Não diretamente, não consciente. Não. De profissional para profissional, não. [...] Não. Não, vai depender tudo do que a gente, da proposta da aula, mas não que a gente, também, conscientemente tenha relação ou que tenha ligação, não (Professor Elisângela – segunda etapa da pesquisa).**

É importante destacar que a professora foi a única que cursou o Magistério no Ensino Médio, desta maneira comparativamente aos demais participantes da pesquisa, iniciou antes a carreira como professora. Como apresentarei no capítulo 8, Elisângela, ao constituir reflexão sobre o curso de graduação em Educação Física, conseguiu estabelecer relações entre algumas de suas compreensões e saberes que subsidiam a prática atualmente de dar aula com o processo de formação iniciado no magistério.

Eliete relatou que havia muito trabalho em grupo nas disciplinas e que algumas delas como Química, Física e Matemática foram temerárias porque precisava estudar muito para decorar as fórmulas e ir bem nas provas. Destacou o professor de Português e Literatura que conseguia prender a atenção dos alunos, falava dos autores e do contexto histórico da época, construindo relação entre a Literatura, a História e a Geografia. Foi neste período que começou a relacionar as disciplinas porque até então, enfatizou que tudo mostrava-se muito

compartimentado. Lembrou que gostava das disciplinas de Biologia e Química que ocorriam em grande parte no laboratório. A escola contava com horta onde também teve aulas. Ao realizar a reflexão proposta, na segunda etapa da pesquisa sobre a influência daquilo que foi relatado sobre o Ensino Médio na sua constituição como professora, destacou que:

[...] Ele marcou mais pelo seguinte, **ele falava e as pessoas se calavam para ouvir a aula**, era uma aula em que ele sentava na cadeira, na mesa dele, ele sentava na mesa do aluno, ele andava pela sala. **No meio ali, do que ele estava falando, ele acionava um para ler junto, para complementar, você entendeu? Ele debatia muito se alguém não gostasse daquele autor**, que ele estava trabalhando no momento, entendeu? Era um senhor que andava pela sala, sentava de qualquer forma, qualquer ponto e discutia com você com aquele vozeirão, e você ia, entendeu? **Até então eu não lembro de outros professores que fizeram isso**. Eles ficavam sentados na sua mesa, na sua cadeira, encarando o aluno, escrevendo na lousa e sentando de volta no lugar. Então eu não tinha visto quem trabalhasse naquela forma, né? [...] **Eu fui prestar o vestibular, eu fui prestar vestibular e as questões vinham e eu lembrava do homem falando**. Eu lembrava do homem falando, do professor falando. Você entendeu? **Então ele mostrou e a professora de educação física mostrou que a, que tinha que fazer interação, interagir com o aluno sem perder ali a sua posição de professor** (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Regina considerou, ao comparar a escola do Ensino Médio com as escolas que frequentou no Ensino Fundamental, outra realidade porque os alunos eram mais velhos e maduros, a maioria já trabalhava. Destacou o professor de Direito porque era bonito, falava bem o que a impressionava e o professor de Psicologia porque mobilizava a discussão e reflexão dos alunos. O fato dos alunos serem maduros influenciou na relação com os professores, pois foi possível uma interação diferenciada, mais próxima e aberta, permitindo contato maior, discussão aprofundada dos conteúdos, o que não foi possível de realizar no nível de ensino anterior. Sobre as influências deste período na constituição como professora, afirmou que:

Para pensar e escrever [professor de Psicologia]. **Não sei porque eles já não viam um aluno criança, eles já tinham na frente alunos adultos então já tratavam diferente, e não era aquele degrau tão grande era todo mundo igual, professor e aluno**, mas não sei, talvez assim, **a atitude de enquanto responsabilidade, enquanto aula mesmo de horário, pode ser. Eu não pensei nisso ainda!** (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Rui lembrou que, junto com um amigo, identificou-se com a disciplina de Matemática e ambos tentavam resolver juntos todos os exercícios dados em aula. O professor era muito bom, gostava de brincar com os alunos e explicava bem os conteúdos. Sobre Geografia apreciava o conteúdo de algumas das aulas, principalmente aquelas relacionadas aos mapas

porque gostava de conhecer informações de outras localidades. Teve dificuldade na disciplina de Física ao longo do terceiro ano e precisou da ajuda de outro amigo, já que o professor não conseguia ensiná-lo, considerou que a dificuldade estava relacionada ao método de ensino do professor. Em relação às disciplinas técnicas, afirmou que os professores demonstravam dificuldade com a didática, transmitiam os protocolos das atividades de laboratório, mas não entravam em detalhes na explicação, apenas reproduziam os protocolos para a realização nos laboratórios. Assim foram os professores de Geologia, de Desenho Técnico e de Projetos. Ao construir o processo de reflexão sobre as influências dessas experiências naquilo que transformou-se como professor, destacou que:

**Eu acho que no Ensino Fundamental II me deu essa consciência de poder tocar a minha vida com mais autonomia e fazer as coisas mais gostosas, e no Ensino Médio eu tinha essa liberdade, eu ficava o dia inteiro lá e não tinha minha mãe para falar nada, então eu podia resolver sozinho isso.** Se você ia lá perguntar eles explicavam: é assim, assim e tal. [...] Não era um cara que ficava lá andando vendo: não, vamos fazer assim! Ele ficava lá na mesa dele quieto e você tinha que ir lá perguntar. **Não era um professor que tinha traquejo com sala de aula.** [...] **É uma reflexão posterior.** Eu nunca pensei nisso, não sei se é uma coisa inconsciente, mas eu nunca pensei nessa parte (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

O processo de reflexão autobiográfico mostrou-se profícuo porque proporcionou que todos apontassem características das aulas e dos antigos professores que influenciavam ou influenciaram, mesmo que inconscientemente<sup>58</sup>, em determinados momentos a compreensão como professores de Educação Física e as respectivas ações nas aulas.

Regina e Eliete conseguiram, a partir de exemplos, aproximar características de seus relatos sobre os seus professores com ações que desenvolvem nas aulas, como a atitude responsável durante as aulas e a relação mais próxima com os alunos. Vanessa também atribuiu a questão da maior autonomia vivida no Ensino Médio como um elemento de destaque que a auxilia a pensar nas aulas e na relação com os alunos na fase da adolescência. Álvaro destacou o desejo de buscar ser carismático como alguns dos seus professores do Ensino Médio, pois essa característica teria sido fundamental para as aprendizagens como aluno. Rui também destacou que talvez a sua característica de ser brincalhão pudesse ser influência daquilo que viveu como aluno.

---

<sup>58</sup> Pois alguns dos professores como a Regina, o Rui e o Álvaro reconheceram que não havia pensando nessas relações e que talvez elas pudessem ocorrer de maneira inconsciente.

Elemento de destaque foram as diferentes maneiras de ser dos docentes do Ensino Médio, pois foi possível identificar que o professor marcante positivamente utilizava recursos didáticos diferentes como piadas e brincadeiras, discussões em grupos mediadas por conteúdos, situações que levassem à reflexões, trabalhos em grupos, experimentos de laboratório, atividades em contextos diversos como a horta e outros espaços das escolas. Essas características novamente remetem às características da Pedagogia Nova. Entretanto, ocorreram críticas principalmente às estratégias de ensino, as dificuldades em transmitir os conteúdos, procedimentos que conduziram exclusivamente ao exercício de decorar fórmulas e protocolos, além de atitudes compreendidas como autoritárias. Características presentes na Pedagogia Tradicional.

Foi possível compreender que a rigidez presente na Educação Infantil aumentou no Ensino Fundamental e diminuiu ao longo do Ensino Médio. Mesmo ainda presente, houve a compreensão de que ocorreu menor influência da rigidez no contexto das aprendizagens.

O primeiro ponto claramente presente nos relatos foi a maturidade dos participantes da pesquisa neste nível de ensino, o que permitiu liberdade maior de expressão deles nas aulas. Foi possível verificar que o contexto escolar favoreceu a construção partilhada da autonomia à medida que a rigidez foi menor citada, claramente os alunos podiam adotar ações que não podiam no Ensino Fundamental. Este é um indício de maior mecanismo de “liberdade situada”, o que não ocorreu no Ensino Fundamental, pois prevaleceu o autoritarismo, a sujeição e a vigilância severa.

Além disso, a própria educação vivida no contexto familiar também proporcionou menor vigilância ao que era realizado na escola, pois se compreendia que a maturidade trazida pela idade, além da construção de hábitos relativos ao cotidiano escolar tivessem sido incorporados pelos sujeitos.

Como discutido no capítulo anterior, a construção da autonomia foi iniciada durante a infância no contexto familiar e no contato com pessoas próximas. As ações de “liberdade situada” continuaram em construção ao longo da infância, durante a adolescência a partir do contato com vizinhos, amigos e parentes de maneira bastante intensa, persistindo ao longo do início da juventude.

Destaco o que Aranha (2006b, p.175) afirma sobre a construção da autonomia a partir da “liberdade situada”:

Enfim, não é tarefa fácil conquistar a autonomia. Aprendemos a ser livres lentamente, superando nosso egoísmo e comodismo, enfrentando os conflitos de valores sempre

inevitáveis, até que, na adolescência, estejamos mais próximos do exercício da liberdade. No entanto, o filósofo francês Georges Gusdorf nos adverte que “a liberdade adolescente é uma adolescência da liberdade, uma liberdade de aspiração [...] A juventude é o tempo da aprendizagem da liberdade”.

Essa afirmação corrobora com a interpretação de que, por mais que o Ensino Fundamental tenha sido explícita e intencionalmente vigiado no sentido da construção de alunos “dóceis” e obedientes, as regras em determinados momentos foram contestadas, mesmo que em menor ou maior grau pelos participantes da pesquisa. Além disso, ocorreu paralelamente a construção da liberdade situada fora do contexto escolar, principalmente pelo convívio social com outras pessoas, inclusive com os companheiros de classe, o que favoreceu a continuidade do percurso em direção da autonomia<sup>59</sup>.

Contribuiu também para a construção da autonomia o motivo do Ensino Médio ser a porta de saída da Educação Básica, período destinado à decisão sobre qual profissão seguir no futuro, gerando tensão em relação à preparação para o vestibular, o que acaba “forçando” atitude diferenciada dos alunos frente aos conteúdos e também aos professores, para que possam conseguir acessar o Ensino Superior (casos de Eliete e Vanessa). É importante lembrar que quatro dos seis professores (Rui, Regina, Elisângela e Álvaro) cursaram o ensino Técnico e por conta disso já saíram deste nível de ensino com uma profissão, o que exigiu deles também outra atitude diante do contexto escolar.

Por conta destes fatores, houve maior identificação com as disciplinas do currículo. Cada professor identificou-se com disciplinas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento como Ciências Humanas (Eliete), Exatas (Álvaro e Rui), Biológicas (Vanessa e Elisângela) e também as disciplina técnicas (Álvaro, Elisângela, Regina e Rui).

Apesar da compreensão de menor rigidez e das evidências que auxiliam a defender que o Ensino Médio favoreceu a construção da autonomia dos professores participantes da pesquisa, algumas características dos relatos sobre as experiências vividas nas escolas remeteram a outro modelo de teoria pedagógica discutida por Saviani (2008) e Aranha (2006), a Pedagogia Tecnicista.

As transformações ocorridas do Ensino Fundamental para o Médio apontaram para esse tipo de pedagogia. O primeiro elemento de destaque é que de todos, apenas Eliete e Vanessa não fizeram curso Técnico, apesar de que a escola em que a segunda estudou tradicionalmente

---

<sup>59</sup> Questão discutida no capítulo anterior.

contou com o ensino técnico<sup>60</sup> durante muitos anos em diferentes áreas como: Publicidade, Administração, Secretariado e Magistério.

Os professores que fizeram curso Técnico destacaram aspectos das disciplinas diretamente relacionadas à profissão. Dentre as lembranças apenas Rui fez referência a pontos negativos principalmente a dificuldade dos professores em explicarem os motivos dos protocolos dos laboratórios, ou seja, dos procedimentos de ensino. Os demais professores destacaram características marcantes das aulas como: mobilização de discussão no caso das disciplinas de Psicologia e Direito por parte da Regina, empatia com os alunos e identificação com as disciplinas exatas no caso de Álvaro e identificação com as disciplinas de Didática e História da Educação no caso de Elisângela. Não houve clara diferenciação nos fragmentos de memória entre os professores do currículo tradicional e os que lecionavam conteúdos do currículo técnico, mas predominou lembranças positivas relacionadas as disciplinas técnicas.

Apesar da denominação ser Pedagogia Tecnícista, Aranha (2006d) e Saviani (2008), afirmam que a influência dessa teoria ocorreu em todo o sistema de ensino brasileiro, não restringindo-se ao Ensino Técnico. A nomenclatura Tecnícista dá-se por seu vínculo com ideias e procedimentos veiculados no setor industrial e que foram absorvidos pelo sistema de ensino brasileiro.

Contudo, como identifiquei nos relatos dos professores, aparentemente as disciplinas Técnicas do Ensino Médio voltadas para a formação profissional em carreiras específicas deixaram lembranças marcantes e positivas, pois os docentes deixaram desvelar ao relatarem suas experiências, características diretamente relacionadas à Pedagogia Tecnícista. Enquanto que os professores que cursaram o Ensino Médio tradicional não.

Essa pedagogia foi implantada no Brasil principalmente a partir da década de 1960 e tem inspiração no exemplo empresarial. Assim acreditava-se que a aplicação do modelo fabril na escola poderia favorecer o objetivo de atender as exigências das áreas da indústria e tecnologia, por isso precisaria enfatizar a preparação e qualificação de mão-de-obra (ARANHA, 2006d). Como consequência da relação com o setor industrial, a Pedagogia Tecnícista precisava contar com o ensino dos conteúdos científicos, traduzido em objetivos claros, em procedimentos racionais para organizar o trabalho docente e discente, o que proporcionou planejamentos

---

<sup>60</sup> Afirmando isto porque estudei nesta escola e nela cursei o Ensino Médio em Publicidade.



extremamente detalhados, ordenamento sequenciado das ações previstas e metas a serem atingidas, como no modelo fabril (ARANHA, 2006d).

Os professores que fizeram curso técnico sofreram diretamente a influência deste tipo de modelo de educação relacionado ao fazer industrial. E ao relatarem lembranças positivas dos professores das disciplinas técnicas (três dos quatro docentes), permitiram a compreensão de que o vínculo com o mercado de trabalho e a expectativa de adquirir formação específica pode ter gerado maior identificação e envolvimento. Elisângela iniciou o trabalho com alfabetização neste período. Álvaro começou a trabalhar também na área em que se formou, ficando grande período de tempo atuando, inclusive depois de formado em Educação Física. Rui e Regina apenas fizeram os estágios obrigatórios, mas não seguiram as carreiras.

Essa sistemática conduziu, segundo Saviani (2008), a burocratização dos procedimentos pedagógicos, o controle através do preenchimento de formulários a fim de que os diferentes sujeitos cumprissem as suas tarefas específicas, o que gerou “um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos” (p.12). Para o autor, essa carga burocrática do trabalho docente sobrecarrega os professores e ao mesmo tempo retira completamente a autonomia de trabalho.

Essa perda da autonomia se destacou nos relatos do professor Rui, único que estabeleceu crítica direta aos professores das disciplinas técnicas, que se preocupavam mais com a transmissão dos protocolos de ações nos laboratórios do que propriamente com a fundamentação deles aos alunos, ou seja, não havia preocupação em explicar com maior profundidade os motivos de execução dos protocolos. A necessidade era que os alunos aprendessem apenas a reproduzir os protocolos.

A definição de metas objetivas para o processo educativo também exige procedimentos de avaliação que pudessem dar conta de mensurar as metas, por isso, a avaliação também adquire características objetivas. Portanto, esse modelo de educação escolar, como a pedagogia tradicional, desconsidera as individualidades, as características particulares e experiências dos alunos e professores, características estas que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Para Aranha (2006d), como a Pedagogia Tecnicista tem fundamento no taylorismo, método de organização industrial em que ocorre a separação entre aqueles que planejam e os

executores, o papel do professor na escola acabou ficando restrito ao de executor de planejamento prontos. O planejamento passou a ficar a cargo de especialistas.

Com o planejamento passando para as mãos dos especialistas, o professor deixa de ter participação decisiva no processo de planejamento, restando-lhe apenas a adequação das atividades a serem desenvolvidas segundo os objetivos previamente elaborados por outras pessoas e a execução dos protocolos de ensino. Deixa de ser considerado um especialista no contexto escolar porque não mais detém o “poder” do saber aquilo que deve ser ensinado, delegando essa função para aqueles que planejam e propõem os objetivos.

O mesmo ocorreu com os alunos, pois também foi delegado papel marginal visto que o mais importante é a assimilação dos protocolos ao longo do processo de ensino para que possam, ao sair do mercado de trabalho, utilizá-los. Essa questão do deslocamento marginal de professores e alunos se materializa na frase “o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2008, p.12).

Aranha (2006d, p.234) afirma que esse modelo de educação acabou favorecendo a padronização do ensino, a partir da padronização de aulas e de procedimentos pedagógicos, transformando os professores em “meros técnicos repetidores de pacotes pré-elaborados”. Destacou ainda que o cientificismo trazido à escola evidenciou a compreensão de que bastaria um conjunto de técnicas de ensino bem aplicadas para o processo educativo ser considerado bem sucedido, o que promoveu reducionismo sobre a complexidade e os objetivos da escola para a formação dos sujeitos.

A compreensão sobre o professor como reprodutor de objetivos, procedimentos e protocolos elaborados por especialistas ocorreu nos relatos de Rui e Elisângela. O primeiro relatou que a maioria dos docentes das disciplinas técnicas se preocupavam apenas com a transmissão dos protocolos que os alunos precisariam reproduzir nos laboratórios das disciplinas. Já a professora Elisângela considerou que gostava das disciplinas pedagógicas pelo conteúdo e não pelos professores e a forma como lecionavam.

\*\*\*\*\*

Em síntese, foi possível perceber ao longo do processo de escolarização básica, elementos biográficos influenciadores de suas respectivas compreensões sobre ser professores,

refletindo em suas respectivas práticas pedagógicas. As características influenciadoras apontadas por eles foram: a preocupação com uma relação mais próxima e efetiva com os alunos; procedimentos pedagógicos que utilizavam brincadeiras, trabalhos em grupos e utilização de espaços diferenciados que não somente a sala de aula; metodologias de ensino centradas em discussões e reflexões, muito mais do que na exposição.

Todas essas influências positivas, além das negativas já exploradas e que remetem à Pedagogia Tradicional, influenciaram como modelos seguidos ou modelos questionados que remetem ao entendimento de não serem seguidos, ou seja, aquilo que chamarei de antimodelo. Essa compreensão foi favorecida pela reflexão autobiográfica, demonstrando, para utilizar termos utilizados por Vieira (1998), que influenciaram na composição da “utilização mental” que proporcionou a configuração da “mente cultural” dos professores participantes.

Sobre os modelos e antimodelos de professores, novamente destaco o estudo de Gomes da Silva (2009), pois a autora também problematiza a questão daquilo que denominou de “*habitus* dos educadores de referência<sup>61</sup>”, que seriam as características sobre os antigos professores que aparecem nos fragmentos dos relatos dos sujeitos pesquisados.

Dos diferentes depoimentos apresentados a respeito dos professores de referência constatou-se a presença dos possíveis *habitus* docentes ou *habitus* do professor de..., apontando-se para um enfoque positivo no que se refere à ação didática ou postura, bem como para um enfoque negativo vinculado ao descompromisso e seriedade para com a profissão de professor.

[...] Em face dessas referências os professores participantes poderiam assumir um *habitus* social composto por estas representações que na prática tendem a apresentar vínculos com as tomadas de decisão que se adotam no cotidiano escolar. (GOMES DA SILVA, 2009, p.127).

Desta maneira, o processo de reflexão autobiográfica desenvolvida em minha pesquisa acabou demonstrando que, para os próprios docentes, as experiências vividas com diferentes professores no contexto educacional formal da Educação Básica proporcionaram, como também revelou Gomes da Silva (2009), elementos de referência para aquilo que transformaram-se como professores, e que em diferentes momentos estes modelos e antimodelos acabam aflorando ao longo da prática pedagógica.

---

<sup>61</sup> Gomes da Silva (2009, p.122).

O principal elemento biográfico destacado foi a rigidez disciplinar que se fez presente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, reduzindo ao longo do Ensino Médio. O motivo da rigidez possivelmente esteve relacionado a necessidade de manter o controle extremo das situações de ensino e dos espaços escolares, o que teria profunda relação com a Pedagogia Tradicional centrada na transmissão de conteúdos, no papel principal do professor e na posição passiva dos alunos. Entretanto, as lembranças de professores com práticas consideradas positivas proporcionaram compreender características relacionadas aos elementos da Pedagogia Nova, centrada nos procedimentos pedagógicos e nos alunos.

Foi possível identificar que, apesar da rigidez e vigilância intencionais principalmente do Ensino Fundamental, houve a continuidade da construção da autonomia iniciada a partir da liberdade situada vivida já na Educação Familiar. O contexto do Ensino Médio também favoreceu a construção dessa autonomia, mesmo com a presença do modelo Tecnicista no processo de escolarização de alguns dos professores.

É possível dizer que as diferentes experiências vividas, relatadas pelos docentes, ao longo da Educação Básica - pois existiram contextos escolares com diferentes práticas docentes, com diferentes modos de ser e atuar dos professores - influenciaram na formação do sujeito que depois tornou-se professor, oferecendo modelos de compreensão sobre o contexto escolar, sobre a relação professor-aluno, professor-conhecimento e conhecimento-aluno que passaram a serem utilizados, ou se transformaram, para os próprios participantes, elementos influenciadores do ser e fazer profissionais.

Como consequência dessa compreensão, é possível afirmar que o contexto escolar dos sujeitos esteve carregado de saberes relacionados ao fazer docente vinculado a diferentes teorias da Educação, como as três pedagogias (Tradicional, Nova e a Tecnicista). Além disso, a essas três teorias pedagógicas junta-se a lógica implantada e seguida do controle disciplinar como forma de docilizar, controlar e ao mesmo tempo tornar os sujeitos, no caso os alunos, mais produtivos.

Além disso, é importante considerar que sendo os relatos dos professores uma reconstrução do passado - com a visão, compreensão e saberes construídos e influenciados também pelo presente -, os relatos também demonstram vínculos com essas e possivelmente outras teorias que os professores participantes da pesquisa tomaram contato ao longo da vida, principalmente na formação acadêmica e ao longo da carreira docente.

Por conta disso, não é possível dizer que por detrás de uma determinada prática docente existe um único arcabouço teórico-metodológico que a orientará, porque os saberes são mobilizados a partir do contexto em que a prática é desenvolvida, aos alunos e a relação estabelecida com eles; aquilo julgado necessário ensinar no contexto e a relação possível que estabelece com o que é ensinado; a estrutura organizacional para o desenvolvimento das atividades docentes e as possibilidades que ela apresenta. E principalmente pelo percurso que o sujeito traçou ao longo da vida, as opções, as ações, e os diferentes contextos que os influenciaram, como foi possível demonstrar neste capítulo.

## 6 AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao longo das séries de entrevistas foram evidenciados diferentes elementos sobre as aulas de Educação Física vividos na Educação Básica que possibilitaram compreender o papel e a influência deste componente de ensino no percurso de vida dos professores. Permitiram também comparações para identificar elementos biográficos que demonstrassem regularidades e distanciamentos em relação às suas respectivas trajetórias escolares.

As experimentações deste período, ancoradas no esporte e na aptidão física proporcionaram a constituição de modelos e antimodelos de referências, que assumiram, em certa medida, influenciar em suas respectivas ações didático-pedagógicas. Os fragmentos de memória e o processo de reflexão autobiográfica auxiliaram na compreensão sobre os motivos da escolha pela Educação Física como área de atuação e também às expectativas sobre o fazer profissional que chegaram à graduação.

### 6.1 A Educação Física no Ensino Fundamental: os esportes coletivos e a aptidão física como foco do processo de aprendizagem

Cinco professores lembraram das aulas específicas de Educação Física apenas no Ensino Fundamental II. Apenas Regina fez referência a atividades relacionadas ao componente curricular no Ensino Fundamental I com a própria professora de sala, formada possivelmente no Magistério ou em Pedagogia. É importante destacar que a Educação Física no Ensino Fundamental I, em determinados sistemas e unidades de ensino, estão a cargo de professores não especialistas (o responsável pela sala – professor polivalente), por isso, a falta de lembranças pode ser resultado tanto da ausência do componente curricular neste nível de ensino<sup>62</sup>, como também ter relação com a condução por professores não especialistas, que proporcionaram momentos do livre brincar e jogar no parque ou quadra da escola<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Este foi o meu caso. Não tive educação física ao longo do Ensino Fundamental I, nem mesmo professores não especialistas para o desenvolvimento de atividades relacionadas à Cultura de Movimento.

<sup>63</sup> Sei que possivelmente posso estar incorrendo em erro ao generalizar essa compreensão. No entanto, se analisarmos o currículo de professores generalistas formados no magistério ou em Pedagogia, é possível verificar que apenas uma das disciplinas é a responsável por auxiliar estes profissionais na condução de experiências relacionadas à Cultura de Movimento. Trabalhei em dois cursos de Ensino Superior em que no Currículo, essa disciplina específica detinha o nome de “Recreação e Lazer” e “Jogos e brincadeiras”.

Vanessa teve três professores diferentes ao longo do Ensino Fundamental II. Afirmou que suas aulas de Educação Física da quinta série (atual sexto ano) ocorreram fora do período das demais disciplinas e separada em turma dos meninos e das meninas. O professor propunha brincadeiras como rouba bandeira e queimada. Salientou ainda que o mesmo comandava as atividades, direcionava a aula e não abordava os esportes, utilizava apenas jogos e brincadeiras. Sobre as possíveis influências destas experiências em relação à professora que tornou-se e aquilo que desenvolve com os alunos, destacou que:

**E, e era engraçado porque era dividido por gênero. Talvez eu tenha, pensando se era bom ou se era ruim, e aí já entra em outros assuntos, mas eu acho que era bom, viu? Talvez eu estou com uma visão meio que bem antiga da educação física.** Era bom sim, **talvez a gente tinha menos vergonha não que eu vou falar hoje que eu vou fazer isso...** vou dar aula, mas, assim, alguns momentos eu faço isso na aula. **Ah, hoje a aula é aula livre,** então metade do tempo dos meninos, que eu sei que vão jogar bola, enfim, metade das meninas, se dividiam, né? **Então tem, tem relação sim.** [...] Mas ele foi o melhor, se for ver, é... **por mais que tenha várias críticas a ele, né? E ele foi o melhor, e eu bato palma para ele, sabe? Porque eu lembro dele e isso é bom, né?** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Na sexta série mudou de escola, as aulas continuaram ocorrendo fora do período de aulas dos outros componentes de ensino e separada por sexo. A professora utilizava os esportes coletivos como conteúdos predominantes, principalmente o handebol. Dividia a turma em equipe, mas não permanecia na quadra para conduzir a aula. Destacou que participava pouco das atividades porque não pegava na bola e não era estimulada a participar.

As aulas da sétima e oitava séries foram mistas, contudo ressaltou que a professora separava os meninos das meninas durante as atividades. Os meninos jogavam futebol e as meninas handebol e voleibol. A professora também não permanecia em quadra, por isso lembrou que jogou voleibol poucas vezes. Apesar do sentimento de frustração por não ter participado efetivamente das aulas, segundo ela, sentia-se confortada porque detinha considerável experiência com ginástica olímpica, inclusive em campeonatos, também com a ginástica de academia e a capoeira.

Era uma professora também de Educação Física. Eu não lembro o nome dela também, mas tinha uma arquibancada, aí **tinha o jogo dos meninos e a gente ficava, as meninas, lá na arquibancada conversando e depois tinha o jogo das meninas que era mais o handebol** [...]. Já eram juntos, mas em termos, **porque separava os meninos e meninas dentro da aula.** Tinha campeonato, aí já tinha campeonato, mas eu já não participava porque **eu não era das melhores da sala** (risadas)! [...] Aí **você acaba desistindo** e a

**professora não direcionava**, acabava fazendo outra coisa, ficava conversando (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

É nítido que as experiências com o esporte coletivo provocaram consequências negativas no percurso biográfico de Vanessa. Prevaleram nas lembranças sobre os professores de Educação Física a despreocupação com a sistematização de situações de ensino, a não diretividade da relação professor-aluno, aluno-aluno e conhecimento-aluno, o quê acabou proporcionando experimentações marcantes no sentido negativo, conduzindo a construção de compreensão negativa sobre o próprio desempenho nos esportes coletivos que reforçava ainda mais a vontade de não participar das aulas.

A compreensão sobre o próprio desempenho não foi mais desastrosa devido às experiências positivas vividas na quinta série, além das práticas realizadas fora da escola. Questionada sobre a influência das experiências relatadas em relação à professora que se tornou e o quê realiza com os alunos, destacou que:

**Ah, sim, porque eu vivi essa situação.** E eu não, e **foi uma situação desconfortável. O que me ajudava sempre é que eu tinha a minha forma de atividade física paralela à escola, então na escola eu não participava, mas em outro momento eu participava, então eu sempre gostei.** Mas dentro da escola **foi frustrante** e claro que **eu sempre penso nisso**, nossa eu tenho uma turma de trinta e oito alunos para pegar agora, **como que eu vou fazer para que todos participem de forma igual, sabe?** Dá, dá... é difícil, **mas dá pra fazer.** Então **eu não quero seguir esse modelo de aula, porque eu vivi isso de uma forma negativa** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Outro elemento de destaque foi a segregação que existiu entre as meninas da turma, já que aquelas reconhecidas pelo grupo como as mais habilidosas não deixavam as demais participarem com maior efetividade dos jogos. Apesar da segregação sofrida ao longo deste nível de ensino, Vanessa afirmou que a separação por sexo configurou um elemento positivo porque favoreceu sentir menos vergonha. Essa compreensão possivelmente ocorreu porque, ao seu modo de ver, a exposição seria maior se os meninos estivessem realizando efetivamente as aulas juntos.

Álvaro afirmou que as aulas de Educação Física da quinta e sexta séries (sexto e sétimo anos) foram marcadas pelo “rola a bola<sup>64</sup>”. Lembrou que era separada por gênero e fora do horário de aulas das outras matérias. Organizada em corrida, exercícios de aquecimento e jogo de futebol para os meninos e de voleibol para as meninas. Ao apresentar as influências das

---

<sup>64</sup> Termo utilizado para expressar a ausência de sistematização didático-pedagógica nas aulas pelo professor de Educação Física. Este termo é bastante conhecido e reproduzido por professores.



experiências vividas neste período em relação ao professor que se tornou e a maneira como desenvolvia as aulas com os alunos, afirmou que:

**Olha, eu tento não ser o professor rola a bola. Porque até a sociedade meio que rotula o professor de educação física como: ah, o seu trabalho é fácil, você vai lá, rola a bola e pronto! Então eu me preocupo assim, do aluno não sair da escola e chegar a algum adulto e falar assim: o meu professor só me dava a bola. Porque eles comentam muito e adultos comentam muito também.** Não é só rolar a bola, **tem outras, outros saberes, né?** Que eu quero que eles saiam da escola [sabendo] (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Durante a sétima e oitava séries tomou contato com o basquetebol e o voleibol. Não lembrou se a turma era separada por gênero, mas destacou que a metodologia de aula do professor era baseada nos fundamentos dos esportes e no jogo propriamente dito. A avaliação contava com provas físicas de corrida, teste de 12 minutos, abdominais e flexões de braços. Ao comparar as aulas de Educação Física da quinta e sexta séries com a sétima e oitava, destacou que:

**Acho que tinha planejamento, sim, porque, não sei se era a intenção, ele passava fundamento, tentava, acredito eu, que o nível de dificuldade ele trabalhava um pouquinho mais.** Não era assim chegar e jogar, eu passo a bola aqui e vocês jogam. **Regras também ele ia ensinando, não tudo de uma vez, ele ia aos poucos, então eu acho que ele planejava mais a aula** (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Álvaro foi enfático ao criticar a falta de sistematização das aulas da quinta e sexta séries. As experiências do Ensino Fundamental com a Educação Física deixaram marcas mais positivas do que negativas no percurso biográfico. Isso porque conseguia participar com certa desenvoltura das diferentes situações de aulas, enquadrava-se ao grupo dos alunos mais habilidosos. Sobre as influências deste período do Ensino Fundamental em relação ao professor que tornou-se e as aulas que desenvolvia, destacou que:

Traz, acho que algumas aulas, **como eu falei, que o professor dava, algumas atividades, eu também reproduzo nas minhas aulas. Ou que eu gostava de fazer ou que eu acho que vai ajudar na aula, no objetivo da aula. Então eu acho que toda essa vivência aí influencia bastante.** [...] **É... tenho algumas lembranças das atividades, das modalidades esportivas, como que os professores trabalhavam no futebol, basquete, o vôlei.** Como que eles faziam. Na verdade **não tinha uma visão: ah, por que eu estou fazendo isso?** Mas eu lembro da forma, de algumas aulas, né? **De como eles trabalhavam a modalidade [...]. Eu acho que, que influencia. Eu lembro, assim, de algumas aulas e algumas, na minha prática, eu consigo, eu reproduzo também.** Pelo menos no Fundamental II, **aqueles treinos de fundamento, como eram**

**passadas as regras, algumas coisas eu... eu também reproduzo nas aulas** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

As aulas tiveram a prevalência dos esportes coletivos futebol, voleibol, basquetebol e handebol. A metodologia de ensino utilizada, principalmente na sétima e oitava séries, fragmentou os esportes nos fundamentos, sendo que os alunos precisavam executar tendo como referência o gestual do alto rendimento. Reconheceu que as lembranças de suas aulas do Ensino Fundamental II viriam à tona ao longo do planejamento e condução de suas aulas, e ainda a maneira como o seu professor dividia os esportes, a forma de ensinar os fundamentos e até mesmo algumas atividades utilizadas por ele são reproduzidas em suas respectivas aulas.

Elisângela revelou que fugia das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II porque não gostava de suar e fazer atividade física e isso também ocorria porque não se identificava com o modelo de aula do professor. Teceu críticas ao comportamento do professor ao relatar que o mesmo não fazia questão de que os alunos participassem, por isso apenas respondia a chamada, pulava o muro e voltava para a casa.

[...] o meu professor, **eu fazendo ou não as aulas, tanto fazia** para ele. **O importante era responder a chamada**, ele não fazia questão nenhuma e, como eu tinha obesidade na infância e adolescência, para ele **não fazia questão nenhuma que a gorda fizesse a aula, descoordenada e gorda**. Então eu vinha, **pulava o muro e ia embora** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Realizadas no contra-turno do período das aulas dos demais componentes curriculares e separadas por gênero, destacou que os conteúdos foram a ginástica olímpica e voleibol para as meninas e futebol para os meninos. Afirmou que não era estimulante porque não conseguia se enquadrar naquilo que era solicitado pelo professor, principalmente os gestos esportivos que precisava reproduzir.

**Era um direcionamento**, a aula dele não era recreativa e nem livre, **a gente fazia o que ele mandava. Era sargentão**, não era de dar risada, nem de brincadeira, ele não conhecia ninguém pelo nome, então **ele apelidava**: oh baixinho! **Oh, gordinho, vem cá!** Oh, Jurema! Então eu lembro que ele fazia muito isso, **era muito comum o bullying**, né, era demais! (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

É nítido que as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental deixaram marcas negativas. As lembranças são marcadas de críticas ao modelo de aula do professor que priorizava a participação dos alunos mais habilidosos, deixando de lado os alunos que manifestavam

dificuldades, tratando todos a partir de apelidos. Sobre as possíveis influências das experiências vividas nesta etapa da Educação Básica à professora que tornou-se e aquilo que passou a realizar com os alunos, afirmou que:

Como eu já falei... **eu quero que o meu aluno faça o que goste**, pelo menos. Que ele entre educação física escolar, para mim, ela tem aquilo que eu falei na outra resposta, **que ela tenha uma visão para qualidade de vida, para saúde, para desenvolvimento motor, para desenvolvimentos das habilidades básicas**. Então, **tudo aquilo que não foi feito comigo no ensino fundamental, eu acho que tem que ser melhorado, que o meu aluno tem que... fazer. Ele não pode sair daqui**, simplesmente, na formação de oitava série, sem passar, **sem conhecer os esportes básicos, sem executar esses esportes, mesmo que não sejam os básicos**. [...] **Eles vão ter que fazer alguma coisa, não é possível que não existe, que não exista nada que eu possa desenvolver com esse aluno** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

A combinação de estratégias didático-pedagógica que não incluíam todos os alunos, com a compreensão gerada por Elisângela, de ao ser menos habilidosa não conseguir participar das aulas devido às dificuldades que elas promoviam, acabou resultando em pequena ou quase nenhuma vontade de participar da aula. Contribuiu também a questão da obesidade que acabou desencadeando a não participação, além, é claro, de marcar fortemente o seu percurso biográfico.

As aulas também foram marcadas pela execução de movimentos padronizados tanto da ginástica como de voleibol para as meninas e futebol para os meninos. Sobre o processo de avaliação do professor, destacou que aqueles que não participavam dos desfiles como o de Sete de Setembro, aqueles que não executassem da melhor maneira os gestos esportivos recebiam nota cinco, enquanto aqueles que correspondiam às expectativas do professor conseguiam notas melhores. Afirmou que por conta disso foi uma aluna de Educação Física nota cinco.

Destacou-se o fato de Elisângela afirmar que tudo aquilo que não teve oportunidade de fazer enquanto aluna de Educação Física no Ensino Fundamental, levou-a a tentar proporcionar aos seus alunos quando se tornou professora. Enfatizou dar oportunidade a todos os alunos participarem nas aulas independentemente de suas respectivas dificuldades, além de exigir a participação de todos nas aulas, relatou oferecer experiências em outros conteúdos de ensino como, por exemplo, o tênis e o tênis de mesa. Manifestou ainda o objetivo de fazer o aluno gostar dos momentos vividos nas aulas.

Todos estes elementos destacados acabaram sendo aqueles que ela, como aluna, não teve oportunidade de realizar. Assim, revelou ser uma importante influência do período de aluna na sua maneira de ser e fazer profissional. O que ocorreu foi uma construção em relação ao fazer

e ser profissional como oposição ao que o seu antigo professor foi como docente de Educação Física, ou seja, o antimodelo de ser professor para Elisângela acabou gerando um modelo de ser professora.

Eliete relatou que os conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental II foram o voleibol, o basquetebol e a ginástica. A professora usava corda para o ensino da ginástica formativa, que contava com exercícios de abdominais, flexões, corridas, escadão e polichinelos, principalmente no início das aulas, que também foram separadas por gênero e ocorriam no contra-turno.

**Sempre trabalhando em filas, trabalhando muito educativos, sempre em fila, ensinava a dar um toque, ensinava manchete, ensinava a sacar em filas. O basquetebol, eu lembro muito a questão do drible, do arremesso, da bandeja, eu lembro da bandeja, nessa época já sempre trabalhando em fila, fila e ela determinava a próxima aula, por exemplo, vocês vão jogar. E fazia fila para escolher time e aí tinha os times e a gente jogava, entendeu? Então nunca houve uma aula onde a gente treinava para depois jogar, ou você treinava ou você jogava, entendeu? [...]** Eu lembro que a gente jogava queimada, **não lembro**, por exemplo, **de ter jogado handebol** nessa época. **Futebol, então, nem pensar**, nem pensar, menina não jogava futebol e acabou (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

A avaliação ocorria a partir de provas práticas sobre a execução dos fundamentos e os parâmetros para a atribuição de notas eram os gestos do alto rendimento. Além disso, a professora também solicitava a elaboração de trabalhos escritos como instrumento de avaliação.

Ela fazia... lembro, **a gente tinha que fazer os exercícios na frente dela para ela observar se a gente estava fazendo bem os exercícios para dar a nota. Havia trabalho escrito também.** Não lembro, não lembro como é que era a coisa, né? [...] E, assim, **vai fazer prova e você tinha que fazer abdominais na frente dela, polichinelos na frente dela, uma flexão na frente dela, dar o toque na frente dela, trabalhar manchete; era assim que ela avaliava**, entendeu? (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Afirmou que inicialmente a professora do Ensino Fundamental foi admirada por ela, mas algo passou a lhe incomodar nas aulas, porém não sabia o quê. Ao ingressar no Ensino Médio, as experiências vividas lhe proporcionaram outro olhar para o quê a deixava incomodada, aquilo que fazia sentir-se bastante desconfortável, mas que não compreendia ao certo o quê era. Ao longo da reflexão autobiográfica destacou que as experiências do Ensino Médio trouxeram o entendimento que a professora do Ensino Fundamental excluía os alunos por conta de valorizar os mais habilidosos, além também de tratar diferentemente aqueles com melhores condições

socioeconômicas. E nos dois casos ela, como aluna, não se enquadrava. Sobre a influência das experiências vividas neste período sobre o que transformou-se como professora e o que realizava em suas aulas, destacou que:

**Buscando o fundamento. Eu uso muito desses termos ainda, tem muita coisa que eu uso porque não tem como fugir.** [...] Foi uma, uma, uma passagem, foi um fator, ela não foi importante, entende? Ela não foi importante. **Eu admirava e deixei de admirar, entendeu** [professora do Ensino Fundamental]? [...] **O fator de exclusão.** Era um fator de **uma pessoa que seguia os moldes da época de setenta e promovia a exclusão.** Tanto pelo, pelo, por conta de... **valorizar quem tinha mais habilidade, que eu não tinha,** quanto **pelo fato socioeconômico,** quem tinha a melhor, quem se vestia melhor, quem tinha, entendeu? **Um padrão de vida melhor.**

**Não cabia,** não cabia. A **prova prática, ela é comparativa, entendeu?** E aí, que parâmetro você está usando? Entendeu? **Daí depois que eu passei pela graduação, eu já vi que não tem como, a prova prática, ela é comparativa** (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

O método de ensino dos esportes coletivos contava com a fragmentação nos fundamentos, todos realizados a partir da estratégia de utilização de filas para a reprodução dos gestos do alto rendimento. As filas, tanto do momento da execução dos elementos ginásticos como também para a execução dos fundamentos dos esportes coletivos, guardam relação com a questão do controle das situações de aula, ao pequeno número de materiais para o desenvolvimento das atividades e principalmente a metodologia de ensino adotada pela professora, pois com os alunos dispostos em fila facilitaria o controle, a visualização e correção de seus respectivos gestos.

Destacou-se o fato de que a professora afirmou ter ficado ressentida por querer fazer parte da aula de uma maneira diferente daquela que conseguia e lhe era permitido participar, principalmente por ter sido uma aluna não tão habilidosa e por conta disso ter sua participação influenciada por tal aspecto, remetendo à compreensão de que os alunos mais habilidosos acabavam participando mais das aulas. Além disso, a alusão à discriminação que sofreu por não ter as mesmas condições socioeconômicas de alguns dos companheiros de turma, também gerou impacto em sua maneira de participar das aulas.

A forma da avaliação adotada pela antiga professora proporcionou a compreensão de que não deveria trabalhar da mesma forma, isso porque a prova prática, segundo ela, geraria comparações nas aulas que se tornam prejudiciais. Apesar disso, assumiu que utiliza o recurso de trabalhos escritos, como sua antiga professora. Portanto, estes foram elementos experimentados

na Educação Física do Ensino Fundamental que demonstraram ser aspectos biográficos que influenciaram na maneira de ser e fazer profissional de Eliete.

Regina afirmou que no Ensino Fundamental I, as atividades relacionadas à Educação Física foram realizadas pela professora de sala. Deste período considerou ter ficado traumatizada porque somente jogou queimada e alerta, e as experiências foram tão marcantes negativamente que dificilmente utilizava as brincadeiras com seus alunos.

Considerou que no Ensino Fundamental II até a sétima série, a metodologia de aula, os conteúdos e a atitude da professora de Educação Física influenciaram na opção profissional, mesmo ao ressaltar que a docente era “militarista<sup>65</sup>”, brava e muito rigorosa. Neste período é que conheceu e vivenciou os principais esportes como voleibol, mini-voleibol, voleibol de dupla e de trio, basquetebol, handebol e ginástica, aprendeu a fazer parada de mãos, cabeça e virar cambalhota. Contudo, o processo de reflexão autobiográfica lhe auxiliou a compreender que, em termos de conteúdo:

**Não era tão variado assim. Pelo menos variou um pouco porque eu só tive queimada no Gabriel Prestes [colégio em que estudou o ensino fundamental I]. O interessante era que dentro do voleibol ela trabalhava outras formas, ela pintava as quadras de tamanhos diferentes. Eu lembro que tinha pátio pequeno e ela adaptava as quadrinhas de voleibol e a gente passava brincando. Até no intervalo era uma briga para jogar** (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Ressaltou que nas aulas os alunos precisavam entrar em formação para responder a chamada, depois disso corriam em volta da quadra em formação para o aquecimento, finalizavam com atividades relacionadas aos fundamentos dos esportes e o jogo. Afirmou que apesar da rotina cronometrada e do rigor próximo ao militar, em que faltava apenas “bater continência<sup>66</sup>”, participava de equipes de treinamento e por este motivo estava sempre ao lado dela.

Foi chamada de “fominha” pela professora porque não passava a bola aos demais companheiros de turma. Sobre este evento reconheceu, ao longo do processo de reflexão autobiográfica, que lhe serviu para passar a olhar melhor, em suas aulas, os alunos com as mesmas características que ela tinha enquanto aluna. Além disso, ressaltou que essas lembranças fortes ainda viriam à tona, inclusive, depois de negar a influência, acabou reconhecendo que durante muito tempo sua aula foi muito próxima ao modelo da sua antiga professora:

---

<sup>65</sup> Termo utilizado pela própria docente ao longo das séries de entrevistas tanto na primeira como segunda etapas da pesquisa.

<sup>66</sup> Termo utilizado pela docente ao longo das séries de entrevistas.

**Com certeza, sim, porque a lembrança dela é viva sempre.** Sabe aquela coisa que te fazia bem? Eu gostava daquilo! **Não que eu tenha seguido o modelo dela,** mas a lembrança é sempre presente, com certeza. Levei tudo (risada)! **Levei tudo porque o conteúdo é muito fácil de ser adaptado de qualquer forma, mas a minha aula foi muito tempo padrão, bem próxima à aula da professora,** mas eu sempre trabalhei um acordo com os alunos, eu dava a minha aula padrão e a terceira da semana era sempre uma escolha deles. Isso não existia na aula dela (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Mudou de escola na oitava série e destacou que o professor de Educação Física usava todos os espaços disponíveis para a aula, como o campo do bairro, ruas do entorno da escola e a própria escola. Fez parte da equipe de treinamento e participava de campeonatos. A aula era composta de corrida, os fundamentos dos esportes e o jogo. Os conteúdos eram basquetebol, futebol e voleibol. Esse professor era responsável pela turma masculina, entretanto Regina participava dessas aulas e não daquelas de sua própria turma desenvolvida por outra professora. Relatou que isso ocorria porque a mesma faltava bastante. Sobre a influência dessas experiências vividas em relação à professora que transformou-se e aquilo que realizava com os alunos em aulas, afirmou que:

**Mais ou menos a divisão de aulas só, mas estratégia era bem diferente.** Primeiro que eu fazia aula com os meninos e no Anhanguera era impossível fazer aulas com os meninos. E ele dava muita abertura assim de quando terminava a aula ele deixava a gente continuar, ele podia dar outra aula na quadrinha ou então ele ficava na quadra [grande] e a gente ficava na quadrinha (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

É notória a admiração que Regina guardou de seus dois antigos professores, o que influenciou naquilo que se transformou como professora de Educação Física, a qual destacou o método de ensino dos esportes coletivos, além de terem influenciado decisivamente na escolha da área como profissão.

É interessante destacar que mesmo a primeira professora tendo uma atitude mais rígida e militar, afirmou ter gostado das aulas e a admirava. Provavelmente este aspecto esteja relacionado à questão do seu desempenho nas atividades esportivas, pois ressaltou ter sido uma aluna que sempre se destacou frente aos demais, tanto que chegou a participar das aulas da turma de meninos e não das suas, nas aulas do outro professor de Educação Física.

Rui destacou que nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II teve como conteúdos a ginástica e os esportes. As aulas de ginástica contavam com atividades de calistenia,

exercícios de força, atitude e os alunos precisavam decorar as séries de exercícios. Teve também aulas de ginástica artística nas quais executavam rolamentos, paradas de mão, de cabeças e exercícios na barra fixa. A turma demonstrava estes gestos ao longo de apresentações em festas comemorativas na escola, como o Sete de Setembro, por isso todos deveriam executá-los perfeitamente, era bastante exigente com a atitude de execução dos exercícios.

Nas aulas de conteúdo esportivo os alunos executavam junto com o professor os exercícios de aquecimento, que contavam com atividades de ginástica e corrida, depois acontecia o jogo sem direcionamento pedagógico específico. Entretanto, ao longo da série de entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa, Rui ficou em dúvida se existiu ou não algum direcionamento pedagógico do seu professor especificamente em relação aos esportes coletivos, reconheceu posteriormente que isso deve ter ocorrido, mas que não estava em sua memória:

**Utilizava os elementos da ginástica mais como aquecimento. Eu não lembro como eu aprendi fazer bandeja, talvez tenha sido nesta aula de Educação Física, que eu lembro que eu sabia fazer bandeja, mas não sei se ele me ensinou bandeja, se ele deu exercício de bandeja. [...] É porque tinha o negócio da calistenia, eu lembro de às vezes a gente estar treinando, mas como é que nós aprendemos para treinar? Eu devo ter feito alguma base antes** (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Os conteúdos das aulas destacados foram o voleibol, basquetebol, futebol e handebol. Afirmou que foi neste período que identificou-se com o futebol e passou a jogar no gol, participou de torneios interclasses. As aulas foram separadas por gênero. O professor ajudou Rui quando queria fazer o teste na escola de cadetes em Jundiá, ele chegava antes do horário de aula para orientar na preparação física para o processo de seleção. Segundo ele, foi a atitude deste professor que o estimulou a escolha da profissão. Enfatizou que, apesar de rigoroso, conversava com todos e fazia algumas brincadeiras. Sobre as possíveis influências sobre o professor em que transformou-se e a maneira como atuava com os alunos, ressaltou que:

**[...] Não, porque o estilo dele era mais quadrado, a gente tinha que fazer aquela formação de ficar descansando, ficar em sentido e eu nunca fiz isso com os meus alunos. Eu nunca fiz os meus alunos marcharem como atividade! Como brincadeira, sim! [...] Talvez a influência dele era o interesse pelo aluno, como eu te falei que ele fazia para a gente o treinamento para a escola militar que a gente foi tentar fazer o vestibular lá. [...] O formato da minha aula é mais ou menos assim, eu faço um aquecimento e tal, eu faço um trabalho depois de complementação com corrida de aquecimento também, e aí eu faço a aula propriamente dita e trabalhando o que é necessário depois, o que é interessante para eles, mas eu não sei se tem o mesmo formato que ele fazia** (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).



É interessante notar que, mesmo o professor sendo rigoroso, admite admiração por ele destacando a atitude de vir fora do seu horário para ajudar com o treinamento físico para o teste da academia militar. Novamente destacou-se o fato da valorização do bom desempenho nas atividades - por ter sido um aluno que se enquadrava no perfil de habilidades esperado pelo professor -, como um fator que pesou bastante na admiração construída, mesmo que as estratégias didático-pedagógicas não fossem as mais adequadas, pois o próprio Rui classificou de “quadrada” a maneira de ser e fazer profissional de seu antigo professor.

É notório que os conteúdos das aulas dos docentes do Ensino Fundamental contou predominantemente com as quatro modalidades esportivas mais conhecidas e a ginástica. A ginástica esteve presente tanto no relato dos professores como também no relato das professoras participantes da pesquisa, entretanto mais como uma estratégia de preparação física ou mobilização física visando às atividades consideradas principais nas aulas, as esportivas.

Os demais esportes variaram em relação ao gênero, geralmente voleibol para as meninas e o futebol para os meninos, sendo que o basquetebol e o handebol foram praticados por ambos, entretanto, em menor proporção que o voleibol e o handebol. Este é um elemento biográfico que aproximou as trajetórias de vida dos seis professores. Dentre todos, apenas Vanessa destacou que durante a quinta série participou de vários jogos e brincadeiras, além de exercícios ginásticos nas aulas.

Sobre a questão das diferenças de experiências entre os sexos no esporte, busquei sustentação no trabalho de Sousa e Altmann (1999), pois elas discutem o fenômeno esportivo como “generificador”, como o esporte marca e naturaliza, desde a sua utilização como conteúdo nas escolas, as diferenças entre homens e mulheres. Para as autoras:

Com a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, principalmente a partir dos anos 30, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por “natureza” a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela “natureza”. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimento violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado (p.57-58).

Mesmo reconhecendo que ao longo das décadas o contexto tenha sofrido transformações, como a “permissão” do homem jogar voleibol e as mulheres o futebol - mesmo que resistências sejam evidentes neste último esporte para uma abertura efetiva à prática feminina, principalmente no Brasil -, as generificações não deixaram de existir e de se reproduzir socialmente (SOUSA, ALTMANN, 1999), pois “basta uma análise mais cuidadosa do noticiário divulgado para verificarmos que eles continuam, de maneira geral, estreitamente ligados à imagem masculina” (p.58).

É notória a generificação vivida pelos professores participantes de minha pesquisa, como foi o caso da professora Eliete que reconheceu que ao longo das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental era impossível uma menina jogar futebol, tanto que ela foi chutar uma bola em aula apenas no Ensino Médio e que os esportes vivenciados nas aulas foram o voleibol, o basquetebol e a ginástica. Regina, ao falar dos conteúdos das aulas deste período, destacou o voleibol, mini-voleibol, voleibol de dupla e de trio, basquetebol, handebol e ginástica. Rui deu destaque ao futebol e ao basquetebol como principais esportes vividos. Elisângela destacou como conteúdos predominantes a ginástica olímpica e o voleibol. Álvaro, principalmente na quinta e sexta séries, admitiu ter tido apenas futebol nas aulas. E Vanessa destacou que a partir da sexta série teve predominantemente o handebol e o voleibol, além disso, afirmou que participava pouco das atividades relacionadas a esses esportes.

Destaca-se o fato de que a generificação vivida através dos esportes acabam tolhendo a experimentação de outras manifestações corporais da Cultura de Movimento, fato que ocorreu nos perfis de todos os professores participantes, pois deixaram de experimentar os esportes considerados “de meninos” ou, ao contrário, aqueles “de meninas”. Foi possível perceber que apenas a ginástica fez parte dos relatos tanto dos professores como das professoras, entretanto, devido às “potencialidades” desta prática corporal no sentido da aptidão física dos alunos.

É importante considerar nos relatos a questão da resistência de alguns dos professores, como foi o caso de Regina, que afirmou que fazia aula na turma dos meninos, pois além de não gostar das aulas de sua professora de Educação Física, a docente faltava demais, o quê a fez aos poucos se aproximar e a participar das aulas dos meninos e se infiltrar, contando obviamente com o apoio do professor da turma, amigo particular da família e reconhecidamente incentivador de Regina em relação aos esportes. Sobre este aspecto, Sousa e Altmann (1999) afirmam:

Assim, ainda que a prática de atividades esportivas seja mais frequente entre homens, o envolvimento de mulheres com os esportes, inclusive com o futebol, está longe de ser desprezível. Se no passado apenas meninos jogavam bola, hoje meninas frequentam esses campos não mais apenas como espectadoras, mas buscando romper com as hierarquias de gênero (p.61).

Foi exatamente isso que ocorreu em grande medida com a professora Regina, que ao longo dos relatos, como apresentarei a seguir, sobre o Ensino Médio afirmou que montou uma equipe de futebol de campo e passaram a disputar o campo com o time de meninos da região em que morava.

Rui, Regina, Elite, Álvaro e Vanessa reconheceram diferentes influências das experiências vividas no período do Ensino Fundamental com aquilo em que transformaram-se como professores de Educação Física. Destacaram desde a maneira de ser dos docentes, a forma de lidar com os conteúdos, as maneiras de lidar com os alunos, a organização, sistematização e não sistematização das situações de ensino, todos estes foram aspectos enfatizados pelos professores participantes.

As diferentes características apontadas nos relatos indicam que os antigos professores de Educação Física de seus respectivos processos educativos vividos influenciaram positiva ou negativamente, direta ou indiretamente como modelos ou antítipos profissionais. Estes modelos, como abordarei no capítulo seguinte, foram carregados e, em alguns casos, reproduzidos no Ensino Superior, em outros casos foram ressignificados, mas para todos refletiu nas atuações profissionais quando iniciaram as respectivas carreiras.

Rui destacou que adota divisão de aula bem próxima ao modelo de seu antigo professor. Regina afirmou que a lembrança de sua professora é bastante forte, marcando aquilo que passou a realizar como professora, inclusive a metodologia de aula. Eliete também ressaltou a utilização de termos utilizados por sua professora, além da fila, dos trabalhos no início da atuação, mas principalmente não promover a exclusão dos alunos menos habilidosos, como fazia sua antiga professora. Elisângela não participava porque não gostava das aulas e tão pouco de suar e se movimentar. Álvaro afirmou que não queria ser como o professor da quinta e sexta série, ao deixar as aulas sem direcionamento pedagógico, apesar de utilizar diferentes atividades vividas no Ensino Fundamental. Vanessa destacou a questão da separação por gênero para não

expor os alunos, como em determinados momentos sentiu-se exposta nas aulas como aluna, por isso, às vezes conduz a separação durante as aulas.

É evidente que para Rui, Regina e Álvaro (especificamente no caso do professor da sétima e oitava série), os antigos professores demonstraram influenciar positivamente como modelos de referência profissional. Entretanto, para Eliete, Vanessa, Elisângela e Álvaro (no caso específico de seu professor da quinta e sexta séries), ocorreu exatamente o contrário, ou seja, os professores tornaram-se modelos de referência, mas para não serem seguidos.

O método de ensino utilizado para sistematizar os conteúdos também é outro elemento biográfico que aproximou os percursos. Rui, Regina e Eliete tiveram aulas em que a ginástica foi privilegiada na parte inicial. É possível compreender que, possivelmente, a intenção dos professores, era a de preparar o organismo dos alunos com exercícios de polichinelos, abdominais, flexões e corridas, exercícios que proporcionaram estimular as capacidades físicas de força, resistência, além da atitude dos educandos. Nota-se uma perspectiva de aula voltada para a aptidão física dos alunos, em que a aula é compreendida como um conjunto de atividades<sup>67</sup> práticas visando a estímulos motores diversos que proporcionem desenvolvimento físico e fisiológico.

Também com o objetivo da preparação do organismo, Rui, Regina e Eliete afirmaram que experimentaram os fundamentos da ginástica artística como rolamentos, paradas de mãos e parada de cabeça. Somente depois do aquecimento é que os seus professores iniciavam o trabalho com as modalidades esportivas, em que predominavam os fundamentos esportivos executados a partir de padrão previamente definido. A execução dos fundamentos ocorria a partir da estratégia da fila, em que também os alunos precisavam executar a ordem unida, como no exército. Apenas Rui ficou com dúvida sobre os procedimentos do professor em relação ao ensino dos esportes, entretanto reconheceu que possivelmente também adota tal estratégia.

Elisângela destacou que o seu professor de Educação Física adotou a metodologia de ensino que privilegiou a divisão dos esportes coletivos nos fundamentos técnicos de cada modalidade. Álvaro afirmou que ao longo da quinta e sexta séries não ocorreu sistematização dos conteúdos esportivos, contudo nas demais séries do Ensino Fundamental houve sistematização

---

<sup>67</sup> A compreensão de aula como atividade é influência da compreensão da contribuição da Educação Física para a prevenção da saúde. Como apresentarei a seguir, essa compreensão é fruto do processo histórico de desenvolvimento da área que se valeu de pressupostos teóricos das ciências biológicas.

dos esportes. Vanessa salientou a predominância de conteúdo esportivo, mas que não houve direcionamento pedagógico.

Os motivos da predominância do conteúdo esportivo no percurso biográfico vivido pelos professores nas aulas de Educação Física escolar do Ensino Fundamental, além da metodologia de ensino relativa a esses conteúdos, encontram sustentação nos trabalhos de Bracht (2003) e Betti (1991) que problematizaram as causas dessa hegemonia esportiva no âmbito da história da área.

Bracht (2003) problematizou a constituição do campo acadêmico da Educação Física e apontou para o processo de “despedagogização” da teoria que fundamentou a constituição da área e deu-lhe condição de consolidação no século XIX. Essa “despedagogização” iniciada a partir da década de 1960 esteve diretamente influenciada pelo fenômeno esportivo, que passou a adquirir *status* de aglutinador de esforços, orientações e pesquisas que serviram de base para a legitimação de uma nova “onda de teorização”, oriunda do próprio campo de formação profissional da área.

A Educação Física no Brasil até a década de 1960 esteve fortemente marcada por um viés médico e pedagógico. Este viés é resultado das transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas ao longo dos séculos XVIII e XIX pelo mundo e que lançou foco para a importância da atividade física/ginástica como forma de proporcionar melhoria da saúde das pessoas. Essa compreensão logo ganhou *status* social e passou, por intermédio do contexto educativo formal, a ser representado pela ginástica escolar, que adquiriu tom bastante “normativo”.

[...] Refiro-me ao fato de que a teorização da ginástica escolar era realizada a partir de um olhar pedagógico (médico-pedagógico, moral-pedagógico), ou seja, **as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação para a saúde e para a educação moral**. Teorizar era fundamentar uma prática pedagógica envolvendo práticas corporais, embora com base em um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico. **Outra característica é a de que essa teorização era realizada, necessariamente, por intelectuais de outros campos (medicina, forças armadas, pedagogia, ciências políticas), uma vez que o campo acadêmico “EF” (ou ginástica escolar) não havia ainda se constituído.** (BRACHT, 2003, p.17-18, grifos meus).

Os significados sobre este discurso médico-pedagógico foram tratados por Soares (2007). A autora debate os fundamentos da Educação Física e defende que a construção da área confunde-se com aquilo que foi definido pelas instituições médicas e militares. Isso porque

aquilo que estas áreas propuseram acabou influenciando no discurso que possibilitou a construção, valorização e disseminação da Ginástica/Educação Física no Brasil “como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral” (SOARES, 2007, p.69).

Soares (2007) afirmou que o pensamento médico higienista sobre “saúde” foi utilizado no Brasil como um discurso normatizador objetivando fomentar homens novos, fortes e produtivos, a fim de enfrentarem as intensas transformações promovidas pelo advento de uma nova ordem social e econômica, a capitalista. Este discurso, para a autora, não esteve apenas a serviço da manutenção do poder do Estado e posteriormente do poder da burguesia, mesmo porque os avanços científicos trouxeram importantes consequências, como o controle de epidemias e problemas sociais que geravam altos índices de mortalidade.

Além de Soares (2007), também outros autores como Castellani Filho (2007<sup>68</sup>) e Betti (1991) discutiram as bases da Educação Física no Brasil e os objetivos para sua implantação nas escolas. Betti (1991) e Castellani Filho (2007) buscaram aprofundamentos, dentre outros aspectos, na legislação brasileira para problematizar a Ginástica/Educação Física como importante ferramenta pedagógica, principalmente ao Estado brasileiro e ao extrato social que estava à frente dele.

Ainda sobre a implantação da Educação Física na escola e a sua fundamentação teórica, Betti (1991, p.89) destacou a higiene, a eugenia, a preparação militar e o nacionalismo como importantes elementos de bases para a efetivação deste objetivo de elevar a Educação Física como importante ferramenta pedagógica, mesmo que, enquanto área, não tenha sido objeto de “profundo interesse teórico” dos diferentes extratos sociais com maior poderio do período (1930 a 1945) marcado por intensos debates ideológicos, entre eles a igreja católica, o Estado, representantes da Pedagogia Nova e os Militares, mostrando-se principalmente como “uma atividade útil pelo Estado”.

Para Bracht (2003, p.19), essa teorização de fundamentação médico-pedagógica de cunho higienista acabou perdendo espaço para o que denominou de “nova onda científicista”, ancorada na imposição do discurso esportivo advindo das Ciências do Esporte. O discurso das Ciências do Esporte encontrou ressonância no meio acadêmico da Educação Física porque foi compreendido como a maneira da área alcançar sua legitimidade, ao buscar a formação do “intelectual da Educação Física”.

---

<sup>68</sup> Obra editada pela primeira vez em 1988.

**As características da formação de instrutores de ginástica, inicialmente, e de professores de EF, mais recentemente, fortemente marcada pela ideia de treinamento através de execução de movimentos, fizeram retardar o aparecimento do intelectual da EF. Não me refiro aqui ao intelectual no singular, mas, sim, ao agente social pertencente a um campo acadêmico capaz e instrumentalizado para construir teoria que fundamente a prática pedagógica em EF. Existem indicadores de que os intelectuais que pensaram a EF brasileira, neste período, trouxeram/adquiriram o instrumental para tanto em outros campos, ou seja, o campo da “EF” não dispunha dos meios para teorizar sua prática.** De qualquer forma o discurso, a teorização neste campo emergente, era. Até a década de 60, marcadamente de caráter pedagógico (p.18, grifos meus).

As décadas de 1960 e 1970 foram determinantes para o Brasil e outros países como o Canadá e Alemanha, por exemplo, para a perda de força e consequente substituição destes fundamentos iniciais da Educação Física por uma teorização da Pedagogia Esportiva. Por conta disso, “o discurso pedagógico na EF foi quase sufocado pelo discurso da performance esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo ‘desejo’, tornado público, por medalhas” (BRACHT, 2003, p.23).

A elevação do esporte e da performance esportiva à categoria central da Educação Física, tornando-se conteúdo e objeto hegemônico de pesquisas, produções acadêmicas e propostas de intervenção, foi deflagrado, segundo o autor, pelo objetivo de aquisição e acumulação de “capital simbólico”, porque o tema teria importância vital no âmbito político e social que poderia auxiliar e ser decisivo na legitimação de investimentos científicos, a fim de “forjar o intelectual” da Educação Física com formação “científica” específica.

Portanto, a transição do discurso médico, higienista e pedagógico para o discurso advindo da Pedagogia do Esporte permitiu a legitimação de uma teorização “própria” realizada pelo campo acadêmico da Educação Física, pois o fenômeno esportivo estava em ascensão e foi a oportunidade encontrada para que a área pudesse capitanear “capital simbólico” para justificar diferentes investimentos que dessem condições de obter reconhecimento social e acadêmico. Isto porque o “esporte é que legitima a EF porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativo e da saúde – **o esporte se impôs também enquanto tema e orientador da teorização neste campo acadêmico em construção**”. (BRACHT, 2003, p.23, grifos meus).

Betti (1991) destacou que no período compreendido entre 1946 e 1968, o fenômeno esportivo adquiriu organização importante a fim de influenciar todo o período posterior (década

de 1970 e 1980), resultando em “formulação de um novo modelo para a Educação Física no país” (p.89), o modelo esportivo. O advento do fenômeno esportivo ocorreu também por intermédio do intenso debate sobre o melhor método para a Educação Física na escola, pois se passou a criticar o modelo fundamentado na compreensão anátomo-fisiológica (BETTI, 1991). Este novo modelo passou a ter o esporte como espectro fundamental.

O período assinalou a **ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo**. Ocorreram também **profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo**, e a expansão e sedimentação do sistema fomentador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte (p.100).

Assim, é possível compreender que a aptidão física sempre foi a tônica das medidas educacionais mascaradas por uma roupagem pedagógica que reportava à formação integral dos alunos. O caminho reconstruído por Betti (1991), em sua obra pioneira, demonstrou o que Bracht (2003) denominou de “nova onda cientificista” na Educação Física. Essa onda elevou o esporte à categoria central da Educação Física, influenciando durante décadas, como as de 1970 e 1980, a Formação Acadêmica na área<sup>69</sup>. Essa formação acabou mostrando-se determinante na constituição do discurso e da prática da Educação Física escolar que se ancorou na compreensão da aptidão física e detecção de talentos esportivos como o foco das ações didático-pedagógicas.

Esse modelo de Educação Física foi o que formou os professores participantes da pesquisa ao longo do Ensino Fundamental. As características da busca da aptidão física, da formação voltada aos gestos esportivos do alto rendimento apareceram enfaticamente nos relatos dos professores tanto na primeira como na segunda etapa da pesquisa. Este contexto de transição ocorrido na história da Educação Física e a elevação do binômio Educação Física/Esporte a categoria central, explica a hegemonia deste conteúdo nas lembranças dos professores e a aptidão física como principal objetivo das aulas.

O que aproximou as trajetórias dos docentes foi a identificação/não-identificação com diferentes elementos didático-pedagógicos de seus antigos professores de Educação Física que estiveram relacionadas à hegemonia do esporte e a aptidão física. Estas características das aulas

---

<sup>69</sup> Como destacado em diferentes obras como Daolio (1998), Darido (1999 e 2005) e Bracht (1999), outras formas de discutir, refletir, propor intenções e ações no âmbito da Educação Física escolar foram consequências do embate iniciado na década de 1980. Embate este que resultou na construção de diferentes proposições teórico-metodológicas para a Educação Física na escola.



acabaram conduzindo Rui e Regina considerarem seus professores ídolos porque, de alguma maneira, as aulas, os conteúdos e o método favoreceram a participação, pois se enquadravam às expectativas dos professores, o que acabou influenciando na escolha da profissão. Entretanto Eliete, Vanessa e Elisângela demonstraram o contrário, principalmente ao destacarem lembranças negativas, por considerarem as respectivas atitudes, ações e estratégias didático-pedagógicas inadequadas. Para as duas últimas, as aulas promoveram desmotivação e rejeição, deixando marcas profundas.

A explicação para a identificação/não-identificação com os professores está diretamente relacionada ao enquadramento/não-enquadramento ao modelo de aula experimentado. Aqueles que compreendiam que eram alunos que atendiam satisfatoriamente o que fosse solicitado, constituíram visão favorável às aulas e aos professores. Os que não se enquadravam nas exigências, acabaram deliberadamente (casos de Elisângela e Vanessa) optando por ficarem fora das aulas, construindo visão pouco favorável aos seus professores.

Essa questão é demonstrada a partir dos perfis que os professores construíram como alunos do Ensino Fundamental. Vanessa confessou que não gostava de praticar esportes coletivos devido ao clima de disputa, ressaltou ter sido aluna tímida, recatada, porém “bagunceira” dentro do seu grupo de amigas. Álvaro considerou ter sido um bom aluno, principalmente ao analisar a estratégia de avaliação do professor, pois sempre obteve rendimento satisfatório. Elisângela afirmou que fugia das aulas e dificilmente participava. Eliete mencionou ter sido “aluna mediana” porque participativa, entretanto queria fazer parte durante mais tempo e não podia porque quem jogava bem permanecia mais em quadra. Regina lembrou de ter sido chamada de “fominha” pela professora por querer ficar demais com a bola durante as aulas. Rui ressaltou ter sido um aluno que fazia tudo o que os professores solicitavam.

Destacou-se o fato de que três das quatro professoras mulheres (Eliete, Elisângela e Vanessa) foram excluídas ou optaram por ficar fora das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, mesmo as turmas sendo compostas apenas por meninas. Outro elemento biográfico que aproximou os percursos dos seis professores, pois participaram de turmas compostas de meninos, enquanto que as professoras somente participaram de turmas compostas por meninas. Apenas Vanessa relatou ter participado na oitava série de uma turma mista, contudo, havia a separação dos alunos durante as atividades de ensino.

O fenômeno da exclusão, mesmo em aulas compostas somente por meninos ou meninas, remete ao que Sousa e Altmann (1999) discutem quando tratam as expectativas em relação aos desempenhos de meninos e meninas no âmbito das aulas de Educação Física no contexto escolar. As autoras afirmaram que:

[...] Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas.

Tais constatações mostram-nos que a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças entre pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas (p.56).

Assim, aparentemente o que ocorreu com as professoras Eliete, Elisângela e Vanessa foi um processo de exclusão advindo do nível de habilidades esperadas no contexto de suas respectivas aulas em relação ao desempenho esportivo. Vanessa deixou essa compreensão explícita quando remeteu ao fato de ficar de fora das atividades porque as colegas de turma escolhiam e valorizavam apenas aquelas mais habilidosas e, por conta de não se enquadrar neste perfil, muitas vezes ficava para completar o time, quando era preciso.

O mesmo ocorreu com Elisângela que afirmou não participar das aulas devido às exigências em relação ao desempenho de seu antigo professor, que valorizava apenas aquelas alunas mais habilidosas. Eliete, mesmo ao se autoavaliar como aluna mediana, portanto, em comparação com a turma não estava entre as mais habilidosas, mas também não se enquadrava no grupo considerado menos habilidoso, ressentindo-se da professora não oferecer maiores oportunidades.

Provavelmente os professores Rui e Álvaro não passaram por nenhum tipo de exclusão por conta de sempre se enquadrarem no perfil esperado no âmbito das aulas, tanto pelos professores de Educação Física como também pelos próprios companheiros de turma, pelo menos a forma como construíram seus relatos apontam para a compreensão de que foram alunos considerados habilidosos. Por conta disso, não foram afetados por exclusão advinda da diferença de habilidades no desempenho esportivo.

Sousa e Altmann (1999) e Altmann (2012) defendem que somente na década de 1990 é que foi possível a transformação do contexto de aulas separadas por gênero e com professores homens para turmas masculinas e professoras mulheres para turmas femininas. Contudo a razão teve objetivo apenas econômico e nenhuma relação com os estudos de gênero, apesar do período coincidir com a consolidação dos estudos deste tema no Brasil.

[...] A alteração ocorreu, entre outros motivos devido a razões econômicas, ou seja, uma única turma precisava de dois docentes, geralmente um para os meninos e outra para as meninas, agora um(a) seria suficiente. Por outro lado, a categoria gênero foi uma ferramenta analítica importante para os debates e atuações em torno desta questão. (SOUSA E ALTMANN, 1999, p.4).

Entretanto, essa transformação para aulas mistas trouxe importantes consequências às aulas, isso porque a maioria dos professores atuantes até a década de 1990 não foi preparada para trabalhar com turmas mistas, como defendeu Altmann (2012). E mesmo aqueles formados posteriormente à mudança da legislação também tiveram em seus processos de formação profissional implicações da naturalização das diferenças entre homens e mulheres advindas da perspectiva biológica ainda latente presente nos cursos de graduação. Estes aspectos serão explorados ainda nos próximos capítulos, em que tratarei do tema graduação e formação profissional.

## **6.2 A Educação Física no Ensino Médio e o esporte: do espontaneísmo à autonomia dos alunos nas atividades esportivas?**

Questionados sobre as aulas de Educação Física do Ensino Médio, os relatos dos seis professores novamente permitiram identificar elementos biográficos que apontaram para aproximações e distanciamentos entre as respectivas trajetórias de vida. Permitiu também comparar os modelos de aula tidos neste nível de ensino com aqueles modelos vividos no Ensino Fundamental.

Vanessa afirmou que a professora de Educação Física do Ensino Médio trabalhava os fundamentos dos esportes basquetebol, handebol e voleibol, além de propor aquecimento e alongamentos no início das aulas. Também utilizava como recurso didático-pedagógico aulas

teóricas sobre os esportes e suas regras, lembrou que em uma dessas aulas aprendeu sobre as regras do basquetebol.

[...] E aí dava **uns exercícios de alongamento, dava uns educativos** assim também, sei lá **basquete**: vamos **tentar fazer bandeja!** Ela dava sim aí **eu já participava, basquete, vôlei** tanto é que **eu tenho fotos da gente jogando vôlei**. Vôlei ela dava na quadra lá fora, dava **algumas aulas teóricas** que **os meninos queriam morrer**, que era numa salinha lá no fundo, chegou a dar aula deve ter sido **até das regras do basquete**, dela eu lembro mais é que já faz menos tempo (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Destacou que as aulas eram mistas e nesta época, por conta também do modelo de aula e da forma de atuação da sua professora, sentiu-se estimulada a fazer o curso de graduação em Educação Física. Essa motivação ocorreu também porque passou a participar mais efetivamente das situações de ensino propostas pela professora e pela iniciativa da mesma de fazer todos os alunos participarem. Afirmou que as aulas eram mais estruturadas do que as do Ensino Fundamental, visto que contavam com uma organização que previa início, desenvolvimento e final, além de estratégias que objetivavam ensinar outros elementos acerca do conteúdo de ensino.

Ao ressaltar detalhes da aula a fim de demonstrar a estrutura, deixou vir à tona crítica às aulas do Ensino Fundamental, como a ênfase nos jogos competitivos e aos campeonatos, ao mesmo tempo em que enfatizou que ficava na arquibancada torcendo e conversando com amigas. Sobre as influências das experiências vividas no Ensino Médio em relação a professora que tornou-se, ressaltou que:

**Só que aí a professora só trabalhou esportes, mas por que eu tenho uma lembrança positiva dela, entendeu? Porque eu lembro realmente da presença dela, que ela tinha..., por mais que era tradicional, bimestre, ela tinha um planejamento, ela tinha domínio daquilo que ela falava, ela tinha domínio da turma, né? [...]** Tem relação, eu não trabalho dessa forma que ela trabalha, até porque eu acho que eu não tenho bagagem suficiente para eu trabalhar o fundamento do esporte [...]. Então não passo o mesmo conteúdo que ela, **mas procuro ser organizada que nem ela, sabe? Sem ser rígida, ela não era rígida. Eu não lembro dela brigando, então isso com certeza** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Ao comparar os professores do Ensino Fundamental com a professora do Ensino Médio, destacou que:

[...] foi o que eu falei agora, assim, vamos supor que os dois trabalharam os mesmos temas, os três, **as professoras do ensino fundamental I trabalharam o mesmo tema que a professora do Ensino Médio**, só que a dela fez efeito, por quê? É realmente, **preferência de didática, pela presença dela, ela realmente fazia chamada, ela organizava a turma [...]. E nesses professores do fundamental I eu não tenho essa lembrança, era realmente só os melhores e... talvez esses melhores lembrem dos professores**, eu não lembro (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Assim, é possível afirmar que existia uma preocupação pedagógica de sua professora com os conteúdos, além de que possivelmente havia estímulo para que todos os alunos participassem das aulas. Estes aspectos acabaram contribuindo não só para a escolha da área da Educação Física, como também influenciava na maneira como Vanessa passou a estruturar as aulas quando passou a lecionar.

Álvaro estudou o Ensino Médio em colégio particular, por isso, enfatizou que os professores contavam com uma boa estrutura para as aulas. Destacou que teve dois professores de Educação Física que trabalhavam juntos porque a turma, composta somente de meninos, era muito grande. Os conteúdos das aulas eram os esportes handebol, basquetebol, voleibol, futebol e atletismo. Ressaltou que os conteúdos alternavam-se durante as semanas.

As aulas eram assim, pelo que eu me lembro, **eles focavam bem a modalidade mesmo, as regras, o jogo**, mas eles desenvolviam todas as modalidades, todas as tradicionais: **handebol, voleibol, basquete, futebol, um pouco de atletismo** também, acho que era isso [...]. **Desempenho eu acho que eles não cobravam pelo o que eu me lembre**. Eles **queriam que a gente jogasse**, mas assim pelo menos eu **nunca vi eles cobrarem: ou faz esse movimento direito! Tem que ganhar!** Quanto a isso eu nunca vi, eles nunca fizeram (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

As aulas contavam com aquecimento envolvendo abdominais, flexões, corridas e aplicava teste de 12 minutos (teste de Cooper), depois o jogo propriamente dito das modalidades coletivas. Nas aulas de atletismo, o professor solicitava tiros de curta distância. Lembrou que todos os alunos participavam da aula e que era sempre um dos primeiros a ser escolhido para os jogos. Sobre a avaliação destacou que o professor avaliava a frequência e a participação e que aqueles que trabalhavam ou estavam machucados tinham o direito a dispensa das aulas.

É possível notar que as aulas eram focadas no jogo propriamente dito, havia uma preocupação com a questão do aquecimento para depois os alunos começarem a jogar. Não ocorreu, como ao longo do Ensino Fundamental, a fragmentação dos esportes coletivos nos fundamentos e uma preocupação com a correção dos gestos dos alunos. Álvaro reconheceu que a

prática do esporte nas aulas ocorria a partir da escolha dos próprios alunos já que havia mudança frequente nas semanas sobre qual esporte realizar. Sobre as possíveis influências das experiências vividas neste período do Ensino Médio em relação ao que transformou-se como professor e o que passou a realizar em suas aulas, destacou que:

[...] Eu acho que **no médio, as regras já estão**, falando da modalidade, **as regras já estão bem mais claras na cabeça do aluno. Eles já sabem jogar mesmo. No fundamental eu acho que eles não, eles sabem como jogar, mas acho que não sabem todas as regras ainda.** [...] E a forma que eles utilizavam, eu também faço, né? Que nem esse, **esse negócio de separar meninos e meninas até esse ano ainda dava**, o ano que vem, não mais. Mas a gente nunca enxergava dessa forma. **Mas aí quando surgiu a oportunidade eu falei pô, deve ser legal porque na minha época do ensino médio, eles trabalhavam separados, né?** Meninos e meninas, e eu gostava então **eu até gostei de trabalhar separado, achei que é bacana, a aula até rende, rende bem** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Interessante notar o destaque dado por Álvaro às aulas divididas por gênero, consideradas por ele como adequadas, o que demonstra ser um reforço das experiências tidas ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Destacou-se dos relatos de Álvaro também que as aulas do Ensino Médio tiveram ênfase no jogo propriamente dito das modalidades, o que evidencia claramente uma transformação de perspectiva em relação ao Ensino Fundamental. Uma compreensão possível para isso é a identificação, pelos antigos professores, como destacado no relato, de que os alunos já conseguiam jogar com autonomia.

Elisângela mencionou que as aulas foram diferenciadas por pertencerem ao Ensino Técnico. Assim, a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem do professor era a de oferecer subsídios às futuras docentes para a prática pedagógica de atividades relacionadas à Educação Física no Ensino Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

**Eu tive Educação Física mais voltada para Educação Física escolar sabe? Era só brincadeira, a gente preparava aula para ele**, ele formava trio e o trio montava a aula. Então ele só assistia, então ele mesmo não se preocupava. Foi ótimo porque ele formava trio na sala: **vocês vão programar atividade para faixa etária tal!** A próxima é de vocês! **Eu quero que vocês planejem e executem, e todo mundo tinha que fazer.** Uma aula para tal série, fundamental I, para bebê, se fosse para trabalhar em berçário, **tinha que pesquisar, ir atrás** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Afirmou que todas as aulas foram focadas na construção, discussão e aplicação de diferentes jogos, brincadeiras nas aulas, além da construção de possibilidades de utilização de

diferentes materiais para o estímulo dos alunos. A avaliação da disciplina era feita a partir do que os grupos propunham como aula. Sobre as possíveis influências das experiências vividas no Ensino Médio sobre o que transformou-se como professora e o que realiza com os alunos, afirmou que:

**Não, não tem.** Eu acho que **eu refletindo assim, não tem.** Não tem influência, **porque era uma turma que eu não gostava, era um trabalho que eu não gostava,** sabe? E por eu não gostar, **eu acredito que não reflito, porque são faixas etárias diferentes, acho que é isso.** São **faixas etárias bem diferentes, essa meninada aí é pré-adolescente,** está entrando na adolescência, ensino médio não, já está entrando na fase adulta, **é outra maturidade,** né? Então eu acredito que não tem influência (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Mesmo não compreendendo que houve influência direta em seu processo de formação, é possível perceber que o período deixou marcas, como a própria professora reconheceu em um determinado período das entrevistas realizadas ao longo da primeira etapa da pesquisa, ao destacar aquilo que saiu do Magistério conhecendo e compreendendo sobre a Educação Física nos Ensino Infantil e Fundamental I. O que foi decisivo na negativa talvez tenha sido a relação direta que construiu entre as faixas etárias, por isso, como não trabalhava mais com a Educação Infantil, defendeu que não houve influência.

**Dos quatro anos de magistério saí conhecendo jogos cooperativos, jogos participativos.** Eu não me lembro das categorias de jogos que tem, bom eu sei que eu **saí sabendo a diferença de um para o outro e sabendo a importância de aplicar uma atividade e observar essa criança para o seu desenvolvimento correto,** e quem quisesse aprofundar ia ter que fazer a faculdade, **o movimento em si fazia parte do desenvolvimento intelectual e cognitivo, o desenvolvimento motor, então o professor era muito lúcido,** ele falava muito isso: **o desenvolvimento motor faz parte do desenvolvimento intelectual, cognitivo, emocional, tudo está dentro do seu tempo. Estimular uma criança vai ajudar uma criança no desenvolvimento dentro de sala de aula** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

É nítida que a metodologia de trabalho e os conhecimentos enfocados pelo professor do curso do Magistério estiveram próximos à abordagem Construtivista, concepção de intervenção e de papel da área que ficou bastante conhecida e reconhecida como a “Educação Física de corpo inteiro” proposta por João Batista Freire. Apesar de não verificar influência do período de aulas vivido ao longo do Ensino Médio, quando novamente foi questionada por mim ao destacar aquilo que havia relatado em momento anterior, afirmou que:

**Certo. São fatos, é verdade. Eu disse que eu não tinha ideia de como ser, mas do que não fazer. Certo. Acredito que sim** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Houve mudança significativa em relação às experiências e experimentações vividas do Ensino Fundamental para o Médio, obviamente proporcionada pela lógica do ensino técnico do magistério que abordava o processo de como ensinar aos alunos. Como apresentarei ao longo dos próximos capítulos, as lembranças marcantes, principalmente relativas ao Ensino Fundamental em comparação com o Ensino Médio e a graduação influenciaram fortemente na maneira de Elisângela desenvolver sua aula como professora, sua compreensão sobre os objetivos da Educação Física escolar e o seu processo de avaliação.

Eliete considerou que as aulas no Ensino Médio foram democráticas. A professora dava aula em sala e na quadra e foram abordados esportes como basquetebol, voleibol, handebol e futebol. Neste período conheceu o handebol e teve suas primeiras experiências com o futebol. As aulas ocorriam no mesmo período dos demais componentes curriculares. Destacou também que havia um contato maior entre meninos e meninas.

[...] **Uma pessoa que já trabalhava mais, com uma liberdade maior, né?** Diferente da outra. Esse foi, **essa foi a minha, se for falar foi o meu modelo em termos de, né? Fui fazer faculdade de educação física em Mogi, porque ela fez lá em Mogi.** E seguidamente no colégio. Terminei o colégio e no ano seguinte eu já estava fazendo faculdade de educação física [...] (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Ressaltou que o método de ensino era diferenciado porque existia uma parte teórica e em seguida a prática esportiva, antecedida de aquecimento com abdominais e alongamentos. Percebia que as aulas eram mais elaboradas, por isso, enfatizou que a professora lhe estimulou - direta porque constantemente lhe aconselhou a buscar a área e indiretamente por conta de sua prática pedagógica - a escolher o curso de Educação Física.

[...] ela gostava do **basquete, aprendi a jogar o handebol** ali, né? **O futebol como havia intercâmbio com os meninos, também,** né? E havia muito o uso de **jogo recreativo nessa época,** jogava-se muita **queimada,** tinha muita **brincadeira de estafeta,** né? E o rigor já foi, aí era muito menor. [...] **todo mundo fazia tudo tranquilamente, não havia separação de menino e menina tão claramente,** então havia momentos que a gente juntava, havia momentos que eram quadras separadas. E a apresentação dos esportes era feita de forma diferente, **a gente tinha a parte teórica do esporte,** depois a gente **ia para a prática, treinava antes de jogar.** Então a parte do ensino médio, **as aulas de Educação Física elas já foram mais elaboradas.** E o esporte já era mais focado, então a gente tinha mais o esporte, por isso que eu gostava mais, né?



Então **tinha aquela parte do aquecimento**, fazia ali um **exercício abdominal, alongamento e depois a gente ia treinar para depois jogar**, entendeu? **Foi aí que veio mais ainda a minha vontade de trabalhar**. Você seguia passo a passo até o aluno jogar, né? Foi daí que me deu a vontade (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Sobre a avaliação, destacou que a dinâmica foi muito parecida com aquilo que experimentou no Ensino Fundamental, por isso, afirmou que foi uma aluna que não se sobressaía, não poderia ser considerada uma das melhores da turma em relação ao desempenho nos esportes, desta maneira, não ficava acima da média em relação às notas da disciplina. Contudo completou que gostava de participar e considerava-se uma aluna mediana porque nunca deixou de fazer a aula. Sobre a influência deste período em relação ao que transformou-se como professora e o que realizava com os alunos, afirmou que:

No ensino médio as aulas eram dentro do horário. Se eram dentro do horário, era a mesma professora para a mesma turma. **Dividia-se meninos e meninas, mas pela a escola ter o espaço do que por necessidade, né?** Mas a **gente trabalhou muito essa questão, salas mistas, jogando juntos, né?** Com essa professora, **ela tinha uma outra visão, ela nos mostrou os quatro esportes**. A professora anterior [Ensino Fundamental], **ela gostava do vôlei** e de vez em quando fazia **uma passada pelo basquete**. (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

A professora do Ensino Médio possibilitou o contato com outros esportes, como o futebol, que até então não havia tomado contato, além disso, proporcionou momentos de interação entre meninos e meninas nas aulas. Assim, influenciou não somente na escolha da área como também na forma de conduzir as mesmas, a metodologia e estratégias de ensino, de explicar aquilo que foi planejado e também de utilizar momentos para apresentar conteúdos teóricos sobre os esportes.

Regina qualificou a professora de Educação Física do Ensino Médio como “fofa” por ser atenciosa com os alunos. Ressaltou que as aulas eram mais abertas porque a turma era pequena por ser curso técnico em Secretariado, a professora perguntava aos alunos o que queriam fazer, dividia a aula em aquecimento, fundamentos e jogo.

A aula dela era mais – deixa eu ver como eu vou falar com você -, **era menos tradicional**, o que é isso? **Era mais aberta**. Era mais **o arroz com feijão, os quatro esportes, mais aquecimento, sabe aquela divisão certinha? Aquecimento, fundamento e jogo** [no Ensino Fundamental]. Agora a professora do Ensino Médio não, já deixava **uma aula mais aberta** mesmo, não que ela não ficasse lá e não orientava, **mas como eram adultos**, então ela já conversava mais, pedia mais opinião, olha: hoje

nós estamos com dificuldades disso, daquilo, então era uma aula mais, **era uma professora mais amiga!** (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Os conteúdos mais trabalhados foram o voleibol e algumas vezes o basquetebol. Salientou que os alunos não precisavam saber jogar, pois a professora não iria cobrar os gestos. Destacou que não tinha quadra para desenvolver as aulas, por isso, utilizava o pátio da escola, e este aspecto também atrapalhava no planejamento de outros conteúdos de ensino.

**Preparava o aquecimento, mas não tão direcionado ou não tão rigoroso como uma preparação de fundamento ou de jogo para competir porque a minha cabeça até a oitava série, eu queria jogar para competir, eu queria jogar para ganhar! [...] Era uma coisa minha e do professor também, não é? Porque se ele montava uma equipe e ia treinar! Também não é? Mas sem crise! O professor de oitava série era sem crise. E ela não, essa preocupação a professora não tinha, não precisava ninguém saber jogar, ela não ia cobrar nada de ninguém, então era mais gostoso!** (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Interessante foi à maneira como Regina comparou os professores do Ensino Fundamental e a professora do Ensino Médio. Denominou a aula do Ensino Médio de menos tradicional e enfatizou que para a professora não interessava o aluno realizar perfeitamente os fundamentos dos esportes, exigência que existiu durante o Ensino Fundamental. Sobre as possíveis influências das experiências vividas neste período, afirmou que:

**Tem influência sim nas minhas aulas. Essa técnica não funciona muito com criança, tem que ser os mais velhos porque a criança não tem o entendimento que: olha você vai fazer o que mais gosta. Não vai dar certo! Tem que ser mais conduzido mesmo, agora com os mais velhos dá para trabalhar assim, com certeza** (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

É possível perceber uma transição de uma perspectiva centrada no rendimento esportivo e no enquadramento dos gestos dos alunos aos padrões de atletas, para uma abordagem menos focada nos fundamentos e na padronização dos gestos dos esportes coletivos. Isso foi muito influenciado pelo espaço que a escola possuía para a realização das aulas e também do reduzido número de alunos.

Rui destacou que as aulas de Educação Física do Ensino Médio foram livres. O professor perguntava aos alunos o que queriam fazer e simplesmente dizia para buscarem o material e jogarem. Depois disso saía da quadra e deixava os alunos sozinhos. Confessou que gostava da situação porque queria mesmo era jogar.

**As aulas de Educação Física o professor era largado**, ele não entrava numa não, **ele falava: vai lá joga, faz o que vocês querem! Aí ele saía e ia tomar café**. Ele era um cara mais desencanado [...]. **O professor de Educação Física não fazia nada!** Ele ficava lá, **quem apitava o jogo era os caras** [os próprios alunos], **ele não estava nem aí com a gente!** [...] O cara era mais, o professor de Educação Física **ele não estava a fim de se matar com a gente lá, ele dava uma maior atenção para o vôlei porque tinha uns moleques que jogavam vôlei já** [...] (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Entretanto, ao realizar a reflexão sobre a influência das experiências vividas neste período com o que transformou-se como professor e as aulas que desenvolvia com os alunos, afirmou que talvez a prática de seu professor estivesse relacionada ao entendimento de que os alunos de sua turma já tivessem autonomia para jogar os esportes:

**Uma coisa eu acho que vem disso porque eu busco a autonomia do aluno, para que eu não fique apitando o jogo dele, que eles consigam apitar, mas eu não consigo porque eu fico sempre falando**. Mas eu fico sempre entre as duas quadras, quer dizer uma eu largo e vou na outra, depois eu troco e vou na outra, as vezes olho de longe e vejo umas besteiras e vou lá e falo: não, não faz isso! **Até em nível de postura. Talvez tenha alguma influência disso, ele deixava a gente porque a gente tinha autonomia total**, a gente não ficava brigando e nada, e nem sumia com o material, a gente jogava e levava de volta. Então eu busco isso nos alunos, uma autonomia [...] (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Eles tiveram treinamento de handebol com outro professor, ex-aluno da escola que havia ingressado no curso de Educação Física e trabalhava exclusivamente com uma equipe de treinamento da qual Rui fazia parte. Afirmou que este momento era o mais esperado, foi a partir destas experiências que iniciou o gosto pela modalidade e pelo treinamento esportivo, ressaltou que gostava e identificava-se com toda a organização do treinamento. O professor era rígido e ao chegar na quadra não gostava de ver os alunos jogando, todos precisavam esperá-lo para poder apresentar o que fariam. No processo de reflexão autobiográfica reconheceu que a figura do professor, a forma de trabalhar com os alunos ancorado na relação técnico-atleta, pode ter influenciado na maneira como trabalha com as turmas de treinamento que possui na prefeitura de São Paulo atualmente.

Novamente os relatos, sobre este período, revelaram que os conteúdos da maioria das aulas foram eminentemente os quatro esportes coletivos futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Interessante foi o não aparecimento das modalidades atletismo e ginástica, nem mesmo durante a parte inicial das aulas, destinada ao aquecimento ou a melhoria da aptidão física dos

alunos como o estímulo às capacidades físicas de força, velocidade, coordenação e equilíbrio, por exemplo. As únicas exceções foram Álvaro e Elisângela, sendo que o primeiro acrescentou aos conteúdos vividos o Atletismo e a segunda fez referência exclusiva aos jogos e brincadeiras.

A professora Elisângela cursou o Magistério e, por conta disso, suas aulas de Educação Física contavam com objetivos diferenciados, orientados para o processo de ensino-aprendizagem a partir de jogos e brincadeiras para o Ensino Infantil e Fundamental I. Aliás, uma perspectiva de trabalho bastante próxima ao que também relatou a professora Vanessa sobre as aulas da quinta série do Ensino Fundamental, em que o professor de Educação Física deu destaque a diferentes jogos e brincadeiras.

Desta vez o elemento biográfico de destaque foi o método de ensino dos professores, pois houve menor ênfase na abordagem didático-pedagógica centrada nos fundamentos esportivos e maior ênfase sobre a prática das modalidades coletivas. Apenas Vanessa e Eliete não relataram a ênfase nos jogos propriamente dito das modalidades esportivas.

Vanessa e Eliete destacaram como pontos positivos a compreensão de que os docentes organizavam sistematicamente suas aulas. As professoras adotavam a estratégia didático-pedagógica de abordar alguns pontos dos esportes de maneira “teórica”, como as regras e as respectivas histórias. Essa organização as deixou motivadas para buscarem a carreira profissional de Educação Física. Além de se transformarem em importante elemento influenciador, no que respeita ao modelo de aula, pois ambas afirmaram reproduzir práticas pedagógicas bastante parecidas ao longo do processo de reflexão autobiográfica.

Álvaro ressaltou a compreensão de que talvez a estratégia de adotar o jogo propriamente dito estivesse relacionado com a autonomia dos alunos, entretanto, não fez referência a nenhum direcionamento pedagógico a não ser a abordagem de algumas regras ao longo da prática das modalidades. Interessante foi notar que houve mudança, por parte de Álvaro, de compreensão e valoração do trabalho do professor do Ensino Fundamental, especificamente os da quinta e sexta séries, para o trabalho do docente do Ensino Médio, mesmo segundo seus relatos, as aulas parecendo ter a mesma organização lógica. Entretanto, o que parece legitimar a não diretividade é a ideia de que os alunos do Ensino Médio já saberiam jogar, por conta disso, não seria preciso intervir muito nas aulas.

Rui inicialmente considerou inadequada a atitude de seu professor de não importar-se com os alunos, não direcionando ações didático-pedagógicas nas aulas, ao mesmo tempo em que

se retirava do contexto da aula, por conta disso, reconheceu maior motivação com a rotina de trabalho desenvolvido pelo treinador de handebol. Entretanto considerou que poderia ser uma estratégia que estivesse relacionada à autonomia dos alunos de sua turma. Interessante foi notar que houve identificação com o treinador de handebol que detinha uma linha de trabalho bastante próxima da linha do professor do Ensino Fundamental.

Regina valorizou a ênfase nos jogos livres como positiva já que na sua turma não existiam muitos alunos. Esta compreensão ocorreu porque comparou a professora do Ensino Médio com os dois docentes do Ensino Fundamental II, pois os anteriores eram mais rígidos e não perguntavam o que gostariam de realizar nas aulas. Reconheceu também que este fato poderia estar relacionado com a maturidade dos alunos, ou seja, o grau de autonomia na prática dos esportes.

Foi possível alcançar a compreensão de que existiu um processo de transição em relação à metodologia de ensino dos esportes coletivos utilizadas pelos professores. No Ensino Fundamental predominaram lembranças de ações docentes que sistematizavam o ensino dos fundamentos esportivos, assim como a aptidão física dos alunos. A metodologia de ensino priorizava a fragmentação dos esportes nos gestos básicos a fim de possibilitar a reprodução dos alunos, tendo como referência os padrões do alto rendimento, com exceção dos relatos de Vanessa que praticamente passou por um modelo de aula sem direcionamento pedagógico e de Álvaro, que afirmou também ter tido o mesmo modelo ao longo da quinta e sexta séries.

Entretanto, nos relatos sobre o Ensino Médio houve o predomínio de situações de aulas com pouca ou nenhuma ação diretiva de intervenção dos professores, que remete ao espontaneísmo. Com exceção novamente de Vanessa e da Eliete que afirmaram que suas professoras sistematizavam as aulas dos esportes dividindo-os nos fundamentos, regras e história, além de Elisângela, porque o curso de magistério e sua aula de Educação Física tiveram outros objetivos.

Desvelou-se a compreensão por parte dos docentes que essa transição poderia ter ocorrido devido as características dos alunos do Ensino Médio, considerados mais maduros em termos de desenvolvimento, o que proporcionaria decisões e ações mais autônomas dos mesmos e, conseqüentemente, menor intervenção dos docentes, além do fato de que as experiências acumuladas no Ensino Fundamental poderia ter proporcionado também a possibilidade de praticarem com maior autonomia as modalidades esportivas.

Essa compreensão ocorreu principalmente pelos professores Rui, Álvaro e Regina, professores que ao longo dos relatos, tanto da primeira quanto da segunda etapas da pesquisa, revelaram terem sido alunos habilidosos, e que por este motivo não sofreram nenhum tipo de exclusão nas aulas. Destaco isso porque possivelmente existiram alunos em suas respectivas turmas que continuaram tendo dificuldades de se enquadrarem nas aulas, mesmo porque o nível de habilidade é um marcador de desigualdade importante nas aulas, principalmente quando elas são colocadas em prática ao longo dos jogos.

A professora Vanessa, por exemplo, ao identificar em sua professora do Ensino Médio a preocupação pedagógica de ensinar, que até então somente tinha vivenciado na quinta série do Ensino Fundamental, acabou sendo motivada, o que proporcionou a identificação com a área e com o contexto de ensino-aprendizagem construído pela professora. Principalmente pelo fato de conseguir, como não havia conseguido ainda, participar das aulas, pois sua professora não enfatizava a padronização dos movimentos e valorizava a participação de todos nas aulas. Lembro que posso falar com maior propriedade da professora de Vanessa porque ela também foi minha professora, a Sueli, a qual descrevi no primeiro capítulo.

Eliete relatou também que a docente foi mais “democrática”, isso porque teve condições de participar mais das aulas, de realizar, dentre outras modalidades, o futebol, modalidade que até então não tivera contato. Além disso, o seu relato permitiu a compreensão do elemento de surpresa que foi a iniciativa de sua professora também trabalhar com elementos teóricos das modalidades esportivas.

Os relatos de Vanessa e Eliete comparados aos de Rui, Regina e Álvaro podem demonstrar que o espontaneísmo fosse aquilo esperado e até exigido pelos alunos mais habilidosos, enquanto que o mesmo afetaria diretamente os alunos com menor nível de habilidade e que não se enquadrariam às expectativas dos professores de Educação Física. Talvez, por isso, é que o termo autonomia tenha aflorado dos depoimentos de Rui, Regina e Álvaro, pois eles poderiam ser aqueles que “jogavam bem”, enquanto que Vanessa e Eliete pertenciam a outros dois grupos, por exemplo, aos que “não jogavam bem”, no caso de Vanessa e “aos que participavam de tudo”, mas que não se destacavam, caso da Eliete.

O que aconteceu aparentemente nos relatos de Rui, Regina e Álvaro é algo muito próximo ao que revelei que também ocorreu comigo<sup>70</sup>, ou seja, os alunos considerados

---

<sup>70</sup> No primeiro capítulo.

habilidosos pelo grupo e também pelos próprios professores acabam “forçando” ou promovendo resistência à aulas mais diretivas dos professores, porque o que se quer é mesmo jogar os esportes sem a interferência do professor. E essa ação é que acaba gerando problemas à condução das aulas pelos docentes de Educação Física que precisam mediar os conflitos e as resistências.

Assim é possível defender que houve a transição da metodologia de aula diretiva e ancorada na aptidão física para a metodologia em que predominou a não-diretividade e a prática espontaneísta das modalidades. Essa transformação ocorrida, a meu ver, pode ser consequência de dois aspectos diferentes e ao mesmo tempo interligados e que guarda profunda relação tanto com a hegemonia das quatro modalidades esportiva mais praticadas nas aulas, como também da história da Educação Física<sup>71</sup>:

1- Consequência das críticas ao enfoque Tecnista do esporte e aos objetivos da Educação Física na escola, ou seja, a crítica ao objeto da Educação Física predominantemente ser o Esporte de alto rendimento, atrelado às críticas sobre a especificidade do trabalho da área estar relacionada à aptidão física e ao desenvolvimento dos fundamentos esportivos. Essas críticas ao longo da década de 1980 proporcionaram abordagens menos preocupadas com a detecção de talento, com a formação de equipes de treinamento para a representação das escolas em campeonatos e o enquadramento dos gestos dos alunos a padrões de movimento previamente determinados relacionados ao alto-rendimento. Entretanto, a mesma promoveu a dificuldade do professor de Educação Física em saber o que fazer e como fazer a aula de Educação Física. Assim, a crítica a este enfoque pode ter gerado uma dificuldade do professor em proporcionar situações de ensino relacionadas aos esportes ou a outros conteúdos que diferissem da maneira como tradicionalmente os conteúdos eram reproduzidos nas escolas.

2- Consequência da resistência dos alunos ao enfoque Tecnista repetitivo centrado exclusivamente na execução dos mesmos fundamentos esportivos dos quatro esportes (futebol, handebol, basquetebol e voleibol). Essa resistência poderia ser tanto resultado das aulas repetitivas nos vários bimestres e anos dos Ensinos Fundamental e Médio, que levariam aos alunos a pensarem e questionarem os docentes a partir de frases como: você vai dar isso de novo professor? Eu quero é jogar porque isso eu já sei<sup>72</sup>! Como também resultado do processo de

---

<sup>71</sup> É importante frisar que essa questão não ocorre apenas no Ensino Médio como estou problematizando, mas ao longo de todo o período da Educação Básica. Relacionei essa questão com o Ensino Médio porque o espontaneísmo apareceu mais fortemente nos relatos dos professores sobre este nível de ensino.

<sup>72</sup> Frase que cheguei a proferir como aluno dos Ensinos Fundamental e Médio.

questionamento, desmobilização e resistência em participar das aulas, principalmente daqueles alunos considerados na cultura escolar como tendo menor habilidade para práticas esportivas.

Combinados, os dois aspectos acabam oferecendo aos professores de Educação Física um contexto conturbado de questionamento, de resistência direta, de identificação pelos alunos de contradições existentes como, por exemplo, a verificação da dificuldade do docente de adotar outra possibilidade metodológica para abordar os conteúdos das aulas. Essa resistência pode inclusive acabar resultando em violência contra o professor<sup>73</sup>, principalmente nas aulas para alunos mais velhos como os do Ensino Médio.

Assim, a ausência de estratégias diferenciadas relacionadas ao ensino dos esportes, aliada a possibilidade de ter que continuar reproduzindo a mesma lógica de aula que gera por um lado a submissão de alguns e por outro o descontentamento de outros porque não podem jogar livremente - principalmente nas séries que contam com alunos mais velhos e capazes de compreenderem as contradições existentes, podem “conduzir” os professores a assumirem atitude didático-pedagógicas menos diretivas ou ainda abandonarem qualquer diretividade.

Aparentemente estes elementos estiveram relacionados à metodologia de ensino adotada pelos professores relatados por Rui e Álvaro, pois trabalharam no Ensino Médio com turmas compostas de meninos apenas, visto que os dois fizeram cursos técnicos. Nos depoimentos deixaram desvelar o gosto pela estrutura de aula adotada pelos seus antigos professores, ambos admitiram gostar de jogar e era isso que eles queriam e esperavam nas aulas<sup>74</sup>.

A ausência de outra metodologia de ensino e a resistência dos alunos à metodologia tecnicista pode também combinar a outros aspectos sócio-culturais gerando outros problemas aos professores, culminando também no abandono da diretividade. Aspectos como a desvalorização do profissional tanto em nível salarial, como relacionada à estrutura de trabalho, ao apoio pedagógico, à falta de materiais, o pequeno reconhecimento dos demais atores do sistema escolar

---

<sup>73</sup> Apesar de não ter evidência empírica, pois essa questão da violência contra os professores não apareceu nos relatos dos sujeitos/co-autores de minha pesquisa, é comum ouvir, ao conversar com professores, que muitos já sofreram algum tipo de ameaça por quererem trabalhar com conteúdos diferentes daqueles que os alunos esperam.

<sup>74</sup> É importante considerar que isto não é culpa dos alunos, pois essa compreensão é fruto da história da Educação Física ancorada na aula como um conjunto de atividades relacionadas à aptidão física ou aos esportes.



e principalmente dos alunos<sup>75</sup>. Estes combinados podem oferecer grande dificuldade ao trabalho sistematizado de professores.

Obviamente não estou querendo defender que a combinação destes fatores conduza obrigatoriamente a todos os professores ao abandono de trabalhos intencionais e organizados em planejamentos, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Este seria um erro grave de minha parte a generalização, quando cada vez mais trabalhos acadêmicos demonstram a existência de iniciativas de professores de Educação Física com propostas diferenciadas de trabalho<sup>76</sup>, que conseguem mobilizar as turmas e construir processos de ensino-aprendizagem que conduzam os alunos à autonomia em relação as manifestações corporais presentes na Cultura de Movimento.

Aponto para problemas que afetam as aulas dos professores e suas respectivas metodologias de ensino, problemas também acessados por trabalhos acadêmicos<sup>77</sup> realizados em escolas de diferentes localidades do Brasil e que auxiliam a compreender a atitude de alguns professores de Educação Física. Obviamente problemas afetarão mais ou menos aos sujeitos porque dependerão, dentre outros fatores, ao compromisso social do professor, a sua visão de mundo e de sociedade, além da compreensão sobre que aluno se deseja formar. Todos estes elementos são construídos ao longo do processo formativo docente que vai além da graduação, perpassando pelas diferentes etapas de vida dos sujeitos.

Todos estes fatores, de alguma forma, podem enfraquecer os recursos para o enfrentamento da situação da resistência, também pode proporcionar que o docente adote estratégias de apenas administrar as situações de jogos esportivos que os alunos “impõem”, ou simplesmente a discutir algumas regras importantes ao funcionamento das modalidades, quando possível, ou até mesmo resolverem “abandonar” o espaço destinado ao processo de ensino-aprendizagem, a quadra de aula. Novamente vale a pena salientar as críticas de Vanessa e Álvaro sobre os seus professores que não permaneciam na quadra, ou seja, “rolavam a bola”.

Estes têm sido cada vez mais os argumentos, por exemplo, que meus alunos da licenciatura em Educação Física ouvem e experimentam nos períodos destinados aos estágios

---

<sup>75</sup> Sobre essa questão ler, por exemplo, BETTI, Mauro e FACCO LIZ, Marlene Terezinha. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.09, n.03, p.135-142, set/dez. 2003.

<sup>76</sup> Ver, por exemplo, KUNZ, Elenor (org). **Didática da educação física**. (volumes 1 à 3). 4ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

<sup>77</sup> Sobre essa questão ler, por exemplo, ROSÁRIO, Luis Fernando Rocha e DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.03, p.167-178, set/dez. 2005. BETTI, Mauro e ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física**. Ano I. Número I, 2002.

obrigatórios. O abandono da tentativa de dirigir situações de ensino nas aulas ou ainda a adoção de situações menos diretivas da parte de professores de Educação Física faz parte do contexto de muitas escolas públicas encontrados pelos alunos da graduação.

Ainda sobre a dificuldade do professor de Educação Física de enfrentar o contexto de resistência nas aulas, destaco o trabalho de Velozo e Daolio (2009) em que os autores discutem a natureza dos saberes nas aulas de Educação Física. Para os autores:

Apesar de considerável crescimento do saber acadêmico da Educação Física brasileira nas últimas décadas e do surgimento de novas propostas teórico-metodológicas para o ensino de Educação Física, as aulas ainda se apóiam demasiadamente nos saberes oriundos da tradição que a prática escolar construiu ao longo de sua história. A dificuldade de novas abordagens serem postas em prática parece estar atrelada à lógica que constitui a prática escolar. Nesse sentido, a situação atual da Educação Física escolar não pode ser vista simplesmente como uma consequência da ação docente. Deve-se levar em consideração o conjunto de fatores que rege o cotidiano escolar e que condiciona a prática, na qual estão inseridos os professores, os alunos, as hierarquias presentes na estrutura escolar e a tradição que a área construiu ao longo do tempo (p.45).

Estes fatores que acabei de abordar é que são os condicionantes inerentes ao contexto das aulas dos professores que, como os autores problematizam, devem ser compreendidos e levados em consideração ao longo de análises e reflexões sobre as práticas didático-pedagógicas dos professores de Educação Física e também sobre a natureza dos saberes veiculados nas aulas.

Velozo e Daolio (2009) destacam quatro elementos que influenciam a constituição dos saberes veiculados nas aulas, que auxilia no entendimento das ações, intenções e compreensões tanto dos alunos como dos professores nas aulas. São eles:

1- A tradição da disciplina de ser um componente curricular composto de atividades práticas, principalmente as esportivas, o que gera desconforto e resistência dos alunos a qualquer outro tipo de ações que contrarie essa lógica de aula.

2- A origem do conhecimento, pois as aulas de Educação Física não seriam constituídas apenas por “conhecimentos predominantemente científicos. Elas se caracterizariam pela combinação de diferentes tipos de saberes, utilizados para tornar a aula eficaz” (p.51), valendo-se muitas vezes mais do bom senso (senso comum, no caso para os autores) do que propriamente em conhecimentos científicos.

3- A eficácia simbólica que os conteúdos tradicionais possuem para os alunos, o que conduz a eles, educandos, a tarefa de “agentes importantes na escolha dos conteúdos das aulas”

(p.49), porque as aulas trariam o significado de “concessão de uma liberdade que os alunos não têm nas outras disciplinas” (p.50).

4- Noção de especificidade e de objeto que, por exemplo, no Ensino Fundamental, nível de ensino em que se desenvolveu a pesquisa que gerou o artigo, os professores deixam desvelar a ideia de “falta de habilidade” (p.52) dos alunos para que as aulas pudessem alcançar o objetivo de conduzir aprendizagens relativas às modalidades esportivas, ou seja, a especificidade do trabalho docente estaria na “aprendizagem do movimento” ou o alcance dos padrões de movimento, enquanto que o objeto da Educação Física seria predominantemente o esporte.

Estes quatro elementos ajudam a compreender o fenômeno da resistência dos alunos nas aulas de Educação Física, pois elas estão carregadas de significados dotados de eficácia simbólica, marcada por significados que conduzem aos entendimentos de que o esporte seria o objeto das aulas e a especificidade o enquadramento dos gestos dos alunos aos padrões de movimento do alto rendimento, além de diferentes condicionantes que muitas vezes produzem dificuldades ainda maiores aos professores, pois condicionariam suas respectivas ações didático-pedagógicas diárias.

Regina, no relato sobre sua professora do Ensino Médio, apontou para a dificuldade de estrutura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como a falta de espaço adequado para as aulas, mesmo sendo um curso técnico, ao mesmo tempo combinado com o fato da turma ter um número de alunos bastante reduzido, visto que a maioria tinha dispensa das aulas. Desta forma, sendo a especificidade da Educação Física a aprendizagem dos padrões e, neste caso os alunos já teriam uma “bagagem motora” vinda do Ensino Fundamental, além do objeto o esporte, não restaria à professora de Regina outra coisa a não ser o jogo das modalidades. O que aparentemente também ocorreu com os demais docentes do Ensino Médio relatados pelos professores participantes da pesquisa.

Sobre as consequências da hegemonia do esporte gerar a não diretividade dos professores e a prática espontaneístas dos alunos nas aulas, Darido e Sanches Neto (2005)<sup>78</sup> defendem que a crítica exacerbada à abordagem do esporte de rendimento na escola gerou a tendência de aulas de Educação Física não diretivas.

---

<sup>78</sup> IN: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

É preciso deixar claro que esse modelo não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos. Infelizmente, ele é bastante representativo no contexto escolar, e provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor. A prática do “dar a bola” é bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores. Num paralelo, poderíamos questionar se os alunos são capazes de aprender o conhecimento histórico, geográfico ou matemático sem a intervenção ativa dos professores. (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p.04).

O espontaneísmo presente nos momentos das aulas de Educação Física gerou compreensão sobre a necessidade de ser diferente por parte de Álvaro e Vanessa. O professor Álvaro fez referência a essa questão destacando que é uma preocupação constante, presente em sua prática pedagógica a de não ser um professor “rola a bola”. Vanessa também relatou experiências parecidas e, como apresentarei, um dos motivos que a referida professora construiu ao longo das etapas da pesquisa foi o de que queria ser uma professora diferente daquelas que ela teve no Ensino Fundamental, que também “rolavam a bola”.

Outro autor que também destaca o não diretivismo como consequência não somente da forma como a Educação Física escolar lidava com o conteúdo esportivo, mas principalmente pela crítica realizada à especificidade do componente curricular na escola foi Kolyniak Filho (2008)<sup>79</sup>. O autor afirma que:

Pode-se considerar que as tendências atuais da educação física escolar brasileira começaram a se delinear a partir de (digamos) 1980. Na segunda metade da década de 1980, a “crise da educação física” manifestou-se, no âmbito escolar, como um momento em que muitos dos professores de educação física que atuavam em escolas sentiam-se inseguros com o conteúdo e a metodologia de ensino que vinham ministrando. O questionamento de algumas características que o ensino herdara das orientações higienista, militarista e desportiva (em busca de rendimento esportivo) não apontava, por si, novas direções para a educação física escolar. Isso teve, como consequência, em alguns casos, a redução das aulas a atividades que agradassem aos alunos – buscando-se, com isso, evitar autoritarismo e o elitismo presentes nas referidas orientações.

Enquanto parte dos professores que atuavam em escolas desembocavam numa espécie de espontaneísmo (deixar que os alunos fizessem o que quisessem), outros mantinham as práticas desportivas e ginásticas, que acreditavam ser “as corretas”, as “que davam certo”, e outros, ainda, passaram a buscar novas possibilidades para a educação física escolar [...] (p.64-65).

Desta forma é possível compreender que o “espontaneísmo”, para utilizar um termo que considero mais adequado do que, por exemplo, “recreacionismo”, possa ter sido, entre outros aspectos, consequência da discussão que se instalou no âmbito da área sobre os objetivos e

---

<sup>79</sup> Primeira edição foi publicada em 1996.

conteúdos para a Educação Física escolar frente a toda a discussão introduzida por estudiosos, o que proporcionou outros referenciais teóricos e metodológicos que não somente os advindos das Ciências Biológicas.

Corroboro com a argumentação de Kolyniak Filho (2008) e Darido e Sanches Neto (2005) de que muitos professores podem ter ficado sem compreender, planejar e construir a aula de Educação Física que tivesse como pressupostos os elementos presentes nas críticas realizadas à área a partir da década de 1980, principalmente em relação ao binômio aptidão física/esporte.

\*\*\*\*\*

Entretanto, qual é a explicação para a existência, nos relatos dos professores participantes de minha pesquisa, à compreensão da falta de diretividade pedagógica ser relacionada com a autonomia dos alunos? Entendo que esta compreensão seja resultado da construção do “projeto de si” dos professores, projeto que remeteria a uma situação ideal de aula em que as ações didático-pedagógicas ocorreriam no sentido de construir a autonomia dos alunos.

Essa se tornou compreensão latente ao longo das duas etapas da pesquisa, principalmente ao analisar o contexto, por exemplo, dos relatos dos professores sobre suas respectivas carreiras profissionais, pois muitos deles revelaram grandes dificuldades em colocar aquilo que era planejado em prática nas aulas<sup>80</sup> devido a grande resistência dos alunos ao novo, ou mesmo ao tradicionalmente vivido por eles, mas a partir de outros métodos de ensino.

Pesquisas apontam para a resistência dos alunos nas aulas de Educação Física, para dificuldades dos professores em lidarem com este contexto, além de proporem enfoques diferentes para a compreensão e enfrentamento dessa situação. Algumas delas como Oliveira (2006 e 2010), Rodrigues Júnior (2008), Rigoni (2008) e Fernandes (2008), por exemplo, destacaram a dificuldade de professores de Educação Física em lidar com a diversidade de experiências, desempenhos e interesses nas aulas pelos alunos resultantes de suas respectivas inserções sócio-culturais. Dentre os principais motivos evidenciados pelos pesquisadores, está a compreensão por parte dos docentes de que a igualdade biológica dos alunos - desconsiderando elementos sócio-culturais determinantes no processo de constituição dos sujeitos – proporcionaria

---

<sup>80</sup> A análise dos relatos realizados sobre a prática profissional será apresentada no capítulo 8.

igualdade de participação, pois os deixariam nas mesmas condições para a participação nas diferentes situações de ensino propostas em aulas.

Essa igualdade, ancorada em concepção biológica, dificultaria a compreensão dos construtos sócio-culturais que moldam as diferentes experiências, expectativas e motivações dos alunos, não somente relacionadas às aulas de Educação Física e aos seus conteúdos, mas a todos os posicionamentos dos sujeitos na sociedade e suas expectativas para a vida escolar, por exemplo. Discussão e compreensão que somente adentrou e foi aderida ao processo de formação na graduação da área posteriormente ao embate travado na década de 1980.



## **7 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA CONSTITUIÇÃO DO SER E FAZER PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES**

O período de Formação Acadêmica promovido no curso de graduação foi marcado por elementos biográficos que evidenciaram continuidades e rupturas em relação a todas as experiências acumuladas na Educação Familiar e na Educação Básica, principalmente às aulas de Educação Física.

A graduação foi a única etapa de vida em que diferenças latentes no processo educativo dos professores participantes desvelaram-se tanto em relação ao contato com as disciplinas dos currículos e seus respectivos conteúdos epistemológicos, como na relação com os professores das disciplinas, com os processos de ensino e as respectivas aprendizagens, além dos procedimentos e concepções de avaliação.

Essas diferenças proporcionaram a visualização de uma mudança nos rumos do processo de formação oferecido pelos cursos de graduação destes professores. Rui, Regina, Eliete e Elisângela tiveram formação diferente com características específicas naquilo que se configurou, nos diálogos com os docentes, como relação teoria e prática, enquanto que Álvaro e Vanessa experimentaram outra face desta relação.

### **7.1 A escolha profissional: expectativas de formação e de intervenção a partir de modelos de referência**

O primeiro elemento biográfico de destaque presente nos relatos foi a maneira como as respectivas famílias compreenderam, apoiaram ou resistiram à escolha de seus filhos pela área da Educação Física. Inicialmente as famílias de Vanessa, Álvaro e Elisângela demonstraram resistência à opção, o que impactou em suas respectivas escolhas e conseqüentemente na participação das atividades da graduação. Eliete, Regina e Rui não tiveram repercussões negativas sobre a opção, apesar da mãe de Rui desejar, inicialmente, que o mesmo se tornasse Engenheiro.

A resistência dos familiares, segundo as argumentações de Vanessa e Álvaro, encontrava-se na preocupação com os baixos salários e nas dificuldades inerentes à profissão.



Assim a apreensão, de maneira geral, esteve atrelada aos percalços que possivelmente acreditavam que seus filhos encontrariam no exercício da profissão docente. Outro aspecto que mostrou-se decisivo nos relatos foi a expectativa dos pais para que a escolha fosse por carreiras mais reconhecidas socialmente como Medicina, Engenharia, entre outras. Mesmo com a resistência, nunca houve proibição que os filhos seguissem a carreira escolhida.

Então para os meus pais eu ia fazer **Veterinária**, mas teve um momento que cheguei e falei: olha, eu vou prestar Educação Física e se eu entrar vou fazer! Aí o meu pai: Educação Física? **Não concordaram, mas não impediram também, tanto é que depois que eu fui aprovada no vestibular, nas outras universidades públicas também que eu fiz eu passei, só que eu prestei para outros cursos na área de biológicas: Enfermagem, Farmácia** e eles ficaram falando: faz um desses outros! Não queriam que eu fizesse Educação Física, **mas eu fui firme, eu falei: eu vou fazer, eu me identifico mais, não adianta! É o que eu quero.** Aí depois durante a graduação eles foram meio que aceitando e hoje, graças a Deus, não tem mais interferência nenhuma. [...] **Medicina, Direito, Engenharia**, essas daí **são as tradicionais**, então todo pai quer que os filhos façam um destes cursos e a Educação Física está bem diferente assim, bem fora. Mas aceitaram, acabaram aceitando (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

[...] Fiz o colegial técnico, fiz Eletrônica, terminei em 1994. Logo em seguida eu entrei na faculdade de **Processamento de Dados**, mas eu **queria fazer Educação Física desde essa época.** Eu falei com o meu pai - **minha mãe** era professora, foi professora, foi coordenadora – e ele disse: **você não vai ganhar nem para comer!** Mas se você quer ir! Eu **fiquei meio assim e falei:** então vou fazer Processamento. Fiz um ano e meio de Processamento, estava cansado também porque já trabalhava na área, porque tudo é só exatas, exatas [...], pensei: não é o que eu quero! Vou fazer Educação Física [...] **só que em casa foi difícil, minha mãe até apoiou porque era da Educação, mas com meu pai foi mais difícil, ele não queria que fizesse não!** Ele falou assim: acho que isso não é legal! Mas aí eu fui e fiz, terminei tudo (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Os pais de Elisângela queriam que se tornasse professora, pois segundo ela, seus respectivos imaginários remetiam a uma profissão digna, além de compreenderem como boa oportunidade para uma mulher que futuramente precisaria dividir as tarefas de trabalhar, cuidar da casa e da família. Admitiu que a expectativa também decorria do entendimento dos pais que a profissão docente poderia proporcionar melhor condição social, algo que remete para ascensão social às filhas, pois a irmã mais velha também havia estudado para ser professora.

Ressaltou que a baixa escolaridade dos pais é que imputou quase que o “dever” de se formarem professoras. Os pais passaram por muitas dificuldades e, por isso, acreditavam que a profissão fosse a melhor escolha para as filhas. Apesar desse pensamento houve grande resistência ao saberem que Elisângela, já professora formada no Magistério, havia escolhido a

área da Educação Física para continuar os estudos, pois acreditavam ser uma área ligada ao universo masculino, pessoas “bêbadas e sujas<sup>81</sup>”.

Foi o bicho, **foi o bicho! Foi tudo de ruim!** Foi uma briga, porque minha **mãe queria que eu fosse professora, mas professor de Educação Física não é professor, é um favelado que ficava lá suado, tênis sujo, com a roupa mais velha que tem.** É assim! [...]. Quando eu decidi, eu disse assim: eu vou fazer Educação Física! O meu pai me disse: **isso é coisa para homem e maloqueiro! Isso em 1994!** Que eu **entrei em 1995.** Eu falei: não pai, é legal! **O Magirus [professor do centro esportivo] falou que eu tenho jeito, o professor do magistério falou que eu levo jeito** também. Não porque é coisa de maloqueiro! (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

A resistência familiar demonstrou influenciar, ao menos inicialmente, na decisão de Vanessa, Álvaro e Elisângela que relataram que a Educação Física não foi a primeira opção. A primeira opção de Vanessa e Elisângela foi por profissões relacionadas às Ciências Biológicas como Medicina Veterinária, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia. Álvaro admitiu que a resistência dos pais e o fato de ter cursado Eletrônica influenciaram na escolha pelas Ciências Exatas, mas não chegou a concluir a graduação em Processamento de Dados porque não gostou do curso.

Eliete encontrou apoio pleno dos pais porque seria a primeira integrante de toda a família tanto do pai quanto da mãe, a cursar o Ensino Superior. Como sempre estimularam os estudos e a construção da rotina escolar, imputando a expectativa de bom desempenho para a filha, a escolha foi compreendida com naturalidade e como a continuidade do estímulo iniciado na Educação Familiar e Educação Básica.

[...] eu **fui a primeira com formação universitária**, os primos mais velhos **tiveram que trabalhar primeiro pra estudar**, e os mais novos já vieram no rateio de ter que estudar, **atender as expectativas**, nem todos fizeram isso. Então a... **os meus pais me educaram para que eu seguisse as expectativas**, para **acreditar que através da escolaridade eu teria uma vida melhor.** Certo? **Apesar da baixa escolaridade deles** (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Regina afirmou que o pai lhe apoiou plenamente devido a compreender que talvez fosse a sua vocação, pois o envolvimento foi sempre muito grande com a prática esportiva desde a adolescência, pois não saía de perto de seus dois professores de Educação Física principalmente

---

<sup>81</sup> Termos utilizados pela professora.

no Ensino Fundamental, período em que participou de equipes representativas das escolas e disputou alguns campeonatos.

Em casa **ninguém se assustou** não, porque **eu já andava tanto atrás de bola, atrás de jogo que foi normal, a aceitação foi boa, tive apoio de todo mundo. Meu pai me mostrou as faculdades que tinham**, minha irmã me ajudava porque eu não trabalhava, a faculdade era de dia, então **eles me ajudaram**, bancaram (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Rui também não encontrou resistência familiar em relação à escolha feita para a profissão. Contudo mencionou que a mãe gostaria que se formasse Engenheiro, tanto que chegou a prestar vestibular na cidade de São Carlos no interior de São Paulo. Ressaltou que talvez a mãe não se opusera pelo motivo de ter ingressado na USP, este fato a fez aceitar a opção com maior facilidade. Ao longo da segunda etapa de pesquisa, reconheceu que também era uma vontade dele de entrar em Engenharia, mas que logo foi deixada de lado pelo desejo de cursar Educação Física.

[...] **então eu fiz o vestibular de Engenharia para ver como ia ser. Talvez no segundo ano de Engenharia eu desistisse**, eu acho, como muitos fizeram isso, tinha gente na Engenharia Mecânica na USP e veio para a Educação Física e ficou (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Mesmo com a resistência das famílias de Elisângela, Álvaro e Vanessa, outro elemento biográfico aproximou os percursos de vida dos professores e também se mostrou decisivo na escolha, o gosto por diferentes manifestações corporais da Cultura de Movimento/Esporte. Vanessa, Álvaro, Eliete, Regina e Rui afirmaram que o hábito e gosto por atividades físicas, pela prática de esportes individuais e coletivos também auxiliaram na escolha pela área. Elisângela também destacou a importância dos esportes, mas em grau menor comparado aos relatos dos demais professores.

Na verdade **eu sempre gostei de ginástica**, desde **criança eu fiz ginástica olímpica, fui atleta, depois capoeira e academia** [...]. Eu desde **adolescente às vezes eu comprava caneleira**, essas coisas, que é uma coisa de ginástica que **eu sempre gostei**, não assim especificamente dentro da escola a Educação Física (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Eu **gostava e desde pequeno pratiquei alguns esportes** como o **judô**. Meu pai me incentivou a lutar judô, jogar **futebol** então eu **gostava bastante de praticar esportes e eu pensei: vou fazer Educação Física como eu gosto de – a ideia!** – gosto de praticar

esportes então eu vou fazer Educação Física! (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Por que nesse período de magistério, como eu tinha problemas de identidade pessoal pela obesidade, **eu comecei a frequentar o clube escola**, que hoje chama clube escola, mas que na época era centro esportivo e jogava handebol. Então tinha um grupo da região de handebol, e **eu gordinha era sempre goleira, mas eu virei uma goleira, entrei para ocupar o gol e ocupei realmente então fiquei quatro anos com a equipe de Pirituba jogando handebol, sendo goleira** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Eu fiz a opção **de ser professora de Educação Física com doze, treze anos**, com dezessete eu estava na faculdade, com dezoito eu já dava aula, com dezenove eu estava me formando, com dezenove para vinte estava me formando. Fiz o curso de três anos. **Então sempre fui muito ligada em tudo o que eu fiz. Em termos profissionais, foi relacionado a área de Educação Física** (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Eu sempre fui muito moleque, moleque de rua, adorava jogar bola na rua, eu ia para o campinho com os meninos, sempre! A vida inteira, apesar de ter irmãs eu não brinquei muito das brincadeiras normais das meninas não. Gostava de subir em árvore, pular corda e jogar bola, era o que eu sempre gostei. Eu **tinha bronquite e meu pai me levava para nadar, minha mãe brigava para eu não fazer esporte** porque eu não podia porque era doente. E aí eu fui **caindo para treinamento quando tinha na escola eu adorava, fazia parte de todos os times, centro esportivo, corria, fugia de casa e adorava qualquer coisa**. E aprendi a nadar, gostava de nadar, gostava de água. Fui fazer um curso nada a ver de colegial, fiz Secretariado. Nada a ver! **Mas sempre atrás da bola, na escola, no colégio, prestei, prestei assim, falei: se der eu vou encarar e passei** (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

No ensino médio eu tive contato com muito esporte, eu jogava handebol, eu praticava corrida e junto com um colega meu, nós participávamos de muitas provas de corrida. [...] No ensino fundamental II eu também jogava muita bola, a gente ficava mais jogando futebol, mas no ensino médio eu descobri o handebol e o atletismo, achei legal e acabei indo. Eu **treinei natação sozinho no clube**, eu era sócio do Juventus, eu morava no centro quase, Cambuci então eu ia lá para o Juventus e nadava sozinho, fiz o teste de natação passei legal e acabei fazendo USP. (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Vanessa demonstrou o gosto por atividades físicas individuais em detrimento das modalidades esportivas coletivas, fruto do processo educativo vivido nas aulas de Educação Física escolar. Álvaro revelou que gostava de jogar todos os esportes coletivos, principalmente o futebol. O mesmo ocorreu com Rui, Regina e Eliete que revelaram grande envolvimento com as modalidades futebol, basquetebol e voleibol respectivamente. Elisângela destacou que durante o final da adolescência e início da juventude teve as primeiras experiências de sucesso com os esportes, especificamente o handebol que passou a praticar no Centro Esportivo perto de onde morava, principalmente por questões relacionadas à promoção da saúde. Assim todos desvelaram que a prática de atividades físico-esportivas também repercutiu na escolha pela área.

Outro elemento biográfico que aproximou os percursos de vida dos professores em relação a escolha profissional foi a influência de seus antigos professores de Educação Física na escola. A influência ocorreu, segundo os docentes participantes da pesquisa, porque os antigos professores foram tomados como **modelos** ou **antimodelos**. O único que não fez referência ao professor como modelo foi Álvaro, que destacou mais as experiências e o gosto pelos esportes.

Vanessa e Álvaro manifestaram, ao longo das entrevistas, a convicção de não atuarem na Educação Física escolar. Essa convicção esteve relacionada à visão da dificuldade vivida pelo professor na escola, o que demonstrou ser reflexo da resistência e aconselhamento dos pais. Além também de guardarem afinidades com as lembranças negativas das experiências da Educação Física na Educação Básica. A convicção de não atuarem na escola foi confirmada ao longo do processo de reflexão autobiográfica:

Que **influencia sim**. Porque... é, você, **se eu ouvisse isso muito tempo da minha vida**. Que a **educação é de tal jeito**, e a gente **não ouve só em casa**, a gente ouve **fora de casa também**. **Todo mundo fala isso**. Então eu acho que a **gente fica meio que com o pé atrás para vir para essa área**, de educação. Sabe que é difícil, **sabe que é pouco valorizada**. Então é... você vem, mas você já vem com... **meio que com medo** assim. [...] Também tem até de repente, mostrar que **vou trabalhar** numa área, mais **reconhecida da educação física**. Sim, tem relação, sim. Influencia também bastante. Tanto, tanto a **fala dos meus pais quanto** o... que **a mídia vende**, eu acho. Sobre isso. Sobre o esporte, sobre tudo (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Ah, pode ser **pela própria vivência** na sexta, sétima e oitava série, que eu lembro que realmente **tinha alunas que levavam aquele esporte a sério**, e... para mim é **extrapolar os limites**, entendeu? **Até xingar, aquele puxar o cabelo, cava falta, e aí eu tive, eu acho que não era necessário aquilo**, eu não, não gostava, enfim [...] (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Vanessa demonstrou ter ficado com referência negativa da Educação Física vivida no Ensino Fundamental I. Entretanto, ressaltou a influência da professora do Ensino Médio, a qual passou a admirar devido sua atitude frente aos alunos e ao conteúdo escolhido para ensinar, pois relatou que a docente planejava as aulas, fato que a estimulou na escolha porque conseguiu participar com sucesso das situações de ensino. Como destacado anteriormente, deixou desvelar que compreendia que na escola deveria ser uma professora diferente dos seus professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, pois enfatizaram apenas os esportes coletivos e nesses não acumulou experiências de sucesso.

[...] e **também tinha do outro lado, o lado da Educação Física escolar** porque é aquela coisa que fala: **o que você lembra do professor de Educação Física da sua escola? Ah o professor dava a bola!** E aí eu pensava: **não quero ser assim! Tem tantas coisas legais na área, mesmo antes de fazer a graduação, eu já tinha noção assim que dava para trabalhar na área de esportes, na área de saúde e bem estar,** na área escolar e aí tem tantas coisas que você pode trazer de outras áreas e colocar dentro da escola, **eu queria fazer diferente!** A princípio foi isso assim, **eu lembrava do professor e da escola, era aquele professor que às vezes por desmotivação... ficava desmotivada mesmo.** (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Álvaro ingressou no mercado de trabalho na área de Eletrônica quando terminou o Ensino Médio. Revelou que não tinha intenção em dar aulas de Educação Física na escola, especificamente quando foi questionado sobre o que havia levado a escolher a área, não fez referência direta a nenhum professor de Educação Física na escola como motivador ou influenciador da escolha. Apenas ao longo do processo de reflexão autobiográfica é que destacou o fato de não querer ser como os professores que “rolaram a bola” ao longo de sua Educação Básica, o que evidencia ser este um fato que, se influenciou, não foi diretamente como ocorreu com os demais professores.

Olha, eu **tento não ser o professor rola a bola**, né? Porque até... a sociedade meio que rotula? [...] Para ser bem sincero **não foi eu que escolhi estar na educação, não foi uma opção minha, na época foi uma falta de opção para mim porque como eu tinha esse cargo e perdi o outro emprego eu falei: vou ter que abraçar agora.** Então foi assim que começou a minha história na escola. E depois eu fui me acostumando! No começo **foi muito difícil!** Os primeiros três meses eu falei: **eu vou exonerar!** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Apesar de não gostar de nenhuma atividade corporal mais extenuante, para Elisângela, a opção se deu por influências de dois antigos professores de Educação Física, o professor do Centro Esportivo que lhe ensinou a jogar handebol e o professor da disciplina de Educação Física do Magistério. O primeiro porque lhe incentivava à escolha ao verificar o envolvimento que passou a ter com a prática do handebol. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica ressaltou a importância do professor do Centro Esportivo:

É, **influência da opção.** Que **foi a postura**, hoje eu não me lembro assim, só se eu para pensar bem e refletir sobre ele. Mas **eu não me lembro prontamente assim do jeito que ele conduzia a aula**, do jeito que ele falava. **Mas foi um diferencial na opção do curso, da graduação** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Afirmou que optou pela área também devido às exigências do MEC<sup>82</sup> de que os professores formados no Magistério precisavam cursar o Ensino Superior. Por este motivo, as lembranças da disciplina Educação Física do Magistério auxiliaram na decisão e na convicção de atuar com este componente curricular na escola.

E lá no centro esportivo, tinha um professor maravilhoso, [...] e ele me dizia: menina você tem que ir para a ESEF! **Você tem que fazer Educação Física. Eu dizia – Deus me livre! Vou ficar suando, vou nada!** Ele me dizia: você devia fazer porque você tem perfil! E no **Magistério o professor de Educação Física chamava Nelson, ele fez ESEF porque é tudo aqui da região, e ele dizia que eu tinha que fazer Educação Física**, eu dizia: não professor eu não vou! Eu vou fazer Fisioterapia! (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Eliete foi enfática ao destacar o papel que sua antiga professora de Educação Física teve na decisão pela área. Ficou evidente que serviu de modelo de atuação, oferecendo referência quanto a maneira de lidar com os alunos e com os conteúdos de ensino. Além disso, a professora foi decisiva no incentivo à escolha, tanto que ressaltou que buscou ingressar no mesmo curso de graduação da antiga docente.

A minha **opção pela profissão foi tranquila** porque eu cursava o ensino médio em uma escola pública e **eu gostei, gostava da professora, gostava das atividades e fiz a opção**. [...] A opção foi **por conta de uma professora do ensino fundamental**. Tinha uma professora que **era amiga, estimulava, disciplinava** e aí eu fui fazer ensino médio em uma outra escola pública e **a professora também me encantou**. Então ali desde **o primeiro ano do ensino médio eu já sabia que eu iria fazer o curso em Mogi das Cruzes**, entendeu? Então foi uma coisa muito tranquila (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Regina também destacou os três professores de Educação Física da Educação Básica como figuras importantes para a opção. Não houve nenhuma dúvida e a decisão foi tomada ao longo do Ensino Fundamental II. A convicção foi revelada com o relato sobre a incompreensão que demonstrou ao comentário da coordenadora de um teste vocacional realizado no final do nível de ensino. A coordenadora ficou surpresa com a escolha e afirmou que a Educação Física escolar não era disciplina. Por este motivo ficou nervosa com o comentário, argumentou que entendia a matéria como a principal entre todas as outras do currículo e completou que não iria buscar o resultado do teste.

---

<sup>82</sup> O ministério da Educação ao decretar a década da educação no Brasil, determinou que todos os professores formados no curso de Magistério deveriam adquirir formação em nível de graduação.

No ginásio foi quando eu peguei aquela **professora maravilhosa** do Anhanguera. **Foi onde modificou e eu acho que o que despertou**, foram eles mesmo, sabe? **O Professor como ídolo! Eu os tinha como ídolo.** Eu tive duas escolas no ginásio, então o outro também, que eu caí para o basquete, ele era aqui de Pirituba mesmo **e eu vivia na barra dele!** Era aquele carrapato! Eu fazia parte dos times e acho que foi isto que pesou. [...] **Eu queria ser professora de escola, de escola mesmo!** Porque **era essa a imagem que eu tinha, a idolatria que eu tinha era essa era professor de escola**, mas eu não tinha essa preocupação assim de chegar lá e ter definido aquilo que eu esperava do curso, porque tanto é que depois que você entra, você vê que é uma coisa completamente diferente daquilo que eu imaginava (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Rui tentou uma única vez a área da Engenharia, talvez motivado pelo desejo de sua mãe. Destacou a boa vontade do professor de Educação Física do Ensino Fundamental, principalmente o fato de se disponibilizar a vir antes do horário de trabalho para ajudá-lo na preparação física para o teste/vestibulinho de ingresso no Colégio Militar. Mesmo não passando no teste/vestibulinho, acabou mantendo o hábito de exercitar-se e o gosto por atividades físicas, inclusive a corrida.

E tinha um teste físico e então **ele** [professor de Educação Física do Ensino Fundamental II] **começou a treinar a gente às seis horas da manhã. A gente chegava às seis horas e entrava só as sete e meia**, então das seis da manhã até as sete e meia a gente fazia um monte de exercícios e **ele vinha dar esses exercícios para a gente**, então **ele me deu uma visão de um professor que era preocupado com o aluno, que queria ver o aluno progredir e que se visse que o aluno tivesse interesse** ele soltava a corda (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

A compreensão inicial de continuar na graduação praticando as atividades pertencentes à Cultura de Movimento que gostavam, combinado às expectativas iniciais sobre os objetivos de atuação profissional ao ingressarem no curso de graduação foi outro elemento biográfico significativo à escolha da Educação Física, constituídos ao longo das experimentações em diferentes espaços/contextos de atuação profissional de Educação Física.

Sobre os objetivos profissionais ao ingressarem nos respectivos cursos de graduação, deixaram desvelar diferentes significações como: ser professor de academia, profissional de clube de futebol, o desejo de trabalhar em equipes multidisciplinares de reabilitação, além do desejo de tornarem-se professores de Educação Física escolar. As lembranças de atuações de profissionais de Educação Física em outros espaços/contextos de intervenção foram desveladas como possíveis influenciadores nas escolhas. Este aspecto biográfico também demonstrou influenciar na



perspectiva de como ingressaram nos cursos de graduação, impactando na atitude que assumiram diante das experiências oferecidas nos cursos.

Vanessa sempre objetivou trabalhar como professora de ginástica e a sua compreensão sobre a atuação profissional esteve relacionada ao modelo que havia constituído ao participar de aulas de ginástica. Destacou que a admiração e o desejo em ser professora de academia foram construídos ao frequentar, com a mãe, a academia de ginástica do bairro. Enfatizou que a empatia, a forma de ser e as atividades que a sua professora de ginástica desenvolvia naquele contexto, acabou influenciando na compreensão de tornar-se professora de academia, pois queria ser como sua antiga professora.

Inicialmente **o meu objetivo era trabalhar com adultos dentro de academias, clube, *personal trainer*, enfim, trabalhos que eu julgava gostar mais e ter um maior controle.** Com o passar dos anos, vi outros tipos de trabalhos (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Álvaro queria ser preparador físico ou trabalhar em clínica com reabilitação de pessoas, compondo equipe multidisciplinar. Ao mesmo tempo relatou que gostava das “práticas” oferecidas por seus professores na escola, por isso, sua compreensão inicial sobre o curso de Educação Física estava atrelada à ideia de que continuaria “jogando bola” e praticando outros esportes, como havia feito na escola, mas as experiências vividas na faculdade mostraram o outro lado.

**Porque as minhas aulas eram assim.** Foram assim [educação básica]. Então **eu achava que o curso de educação física ia ser dessa forma também.** Hoje assim, de uns anos para cá, **eu penso assim que burrice.** Quer dizer assim, que burrice. Se a graduação for desse jeito, **para que a pessoa ia fazer, ia estudar na faculdade?** Eu falei: mas que pensamento mais besta esse! (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

É notório que a restrição dos pais de Vanessa e Álvaro em relação às dificuldades do professor impactou na escolha inicial de não atuarem na escola, o que os fizeram distanciar-se do contexto escolar. Entretanto ambos, ao longo dos relatos, deixaram desvelar também modelos de intervenções negativos e de professores de Educação Física advindos da Educação Básica, o que proporcionou o entendimento de que deveriam buscar outras áreas. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica ficou evidente que talvez a opção por outras áreas estivesse ligada às

dificuldades do professor na escola e uma compreensão de que a condição fora da escola poderia ser melhor:

[...] porque eu acho que **o público é diferente**. O público que a gente trabalha. **Na escola parece que é mais pobreza é muitas dificuldades**. E... além do salário. Então eu tinha, talvez até uma impressão e uma visão errada, não sei **nem quanto ganha um cara que trabalha no clube**. Eu sei que o que trabalha... com alto-rendimento que o cara ganha bem. **Mas o preparador físico das categorias de base não ganha, deve ganhar mais ou menos**, o tanto que a gente ganha e ainda tem o risco de perder o emprego, tem cobrança, tem tudo. Então eu acho que a minha, essa minha visão aí, ela é assim, meio que uma impressão, eu acho. Que a gente tinha de ver o **esporte de alto rendimento e querer trabalhar** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

[...] até mesmo no **bacharelado**, eu não pensava, **não pensava muito em ser professora de educação física escolar**, mais na área de **ginástica e academia**. E **hoje minha cabeça mudou**, então assim, eu acho que isso é um sinal de que eu gosto realmente do que eu faço, não tem motivo para eu me arrepender (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Elisângela, mesmo ciente dos questionamentos dos pais em relação a Educação Física optou pela área. Contudo sua motivação, segundo ela, foi proporcionada pelo trabalho anterior como alfabetizadora e da necessidade de fazer um curso de licenciatura depois que se formou no magistério. As lembranças das aulas da disciplina de Educação Física no Magistério e as experiências como professora de alfabetização auxiliaram na escolha da profissão e no desejo de atuar na escola. Ressaltou que poderia alfabetizar os alunos fora do contexto da sala de aula, com o auxílio de atividades relacionadas à Educação Física.

Antes, eu não sei porque, eu **não tive referência de Educação Física**, eu **tive no magistério**, e no magistério **eu tive essa formação**, você pode **não ter uma bola, um material, mas uma bola de meia faz toda diferença para uma criança, sei lá uma tabela de basquete você pega um cesto**, de pegar uma lata de lixo, sempre tive essa formação, **essa visão da periferia e da falta de condições de trabalho, então eu entrei na faculdade justamente para acrescentar essa formação**, então eu entrei na faculdade de Educação Física no primeiro ano eu sabia que ia passar um pouquinho por tudo das coisas sabe? (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Eu **descobri a educação física escolar no ensino médio**, no magistério que eu descobri **que tinha uma outra leitura para todas as disciplinas** e para **desenvolver todas as atividades de uma criança**, no ensino infantil, né? Então eu descobri a educação, entra aqui justamente o período do magistério (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Eliete revelou ter compreensão bastante peculiar sobre as expectativas iniciais quando decidiu fazer o curso de Educação Física. Ingressou achando que teria a oportunidade de tornar-

se uma atleta. É importante lembrar que na Educação Básica sempre quis participar de equipes de treinamento esportivos nas duas escolas em que estudou, mas seus professores nunca a selecionaram. Ao longo das entrevistas, tanto da primeira como da segunda etapa da pesquisa, este foi um desejo que se manifestou nos relatos.

Que **eu ia me tornar uma atleta**, entendeu? Então percebe? **Em termos do curso, eu tive uma expectativa é... menor**, eu tinha mais uma coisa **focada em mim como pessoa do que em mim como profissional**. Percebe? [...] **era algo meu**, pelo o que eu ouvia eu entendia que isso iria acontecer. Então era algo meu. **Como eu não tive**, pela **condição familiar, o pai e mãe trabalhando** e tal, eu **não tive uma prática esportiva na minha infância e na minha adolescência**, provavelmente eu **devo ter projetado isso para a faculdade**. Entendeu? Então pelo o que eu ouvia falar (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

[...] Eu **não busquei informações de onde eu poderia trabalhar**, como **eu poderia trabalhar**, qual era o leque de opções que eu teria dentro da área, entendeu? **Eu vou ali e eu jogo assim, vou fazer vou jogar muito, vou jogar muito** e vou pra cá e ou pra lá e tal. Entendeu? **É bem por aí mesmo** (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Regina destacou a compreensão inicial de que continuaria jogando bola ao longo do curso de Educação Física. Essa compreensão nitidamente é consequência das experiências positivas relacionadas às modalidades esportivas experimentadas nos Ensinos Fundamental II e Médio. Interessante foi notar que existiu a expectativa de continuar praticando esportes na graduação como outrora realizou como aluna da Educação Básica.

[...] eu achava que ia jogar bola porque eu jogava bola na infância, jogava bola no colégio, então eu pensava: vamos lá, vamos jogar mais um pouquinho! E não é isso! Se vai se aprofundar, eu não imaginava, eu te juro! (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

[...] eu não tinha expectativa no sentido de mercado de trabalho mesmo, porque tanto é que tudo que aparecia eu corria atrás e ia trabalhar (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Rui afirmou que não tinha uma compreensão construída sobre as expectativas do que fazer no curso de Educação Física antes de ingressar na graduação, e destacou as experiências positivas oferecidas pelo seu professor do Ensino Fundamental II como importantes na escolha pela área, além de crítica ao professor da área no Ensino Médio que “rolava a bola”.

[...] Então isso me cutucou e me deixou pensando: eu quero ser professor de Educação Física [do Ensino Fundamental II] e fazer um monte de coisa como o meu professor do ginásio fazia! Mas isso não era muito claro para mim na época, eu

acho que **agora eu tenho mais clara essa ideia**, mas naquela época esse contraste dos professores me chamou a atenção (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Assim, três contextos formativos proporcionaram experimentações diversas relacionadas à Cultura de Movimento proporcionando compreensões prévias que influenciaram na escolha da profissão, na construção de modelos de atuação profissionais e de expectativas sobre o fazer acadêmico a ser proporcionado na graduação, além também de expectativas sobre diferentes possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Estes três contextos tornaram-se elementos biográficos significativos:

1- O contexto da rua, da vizinhança e da própria casa que proporcionaram diversas experiências com jogos, brincadeiras e atividades físico-esportivas vividas na infância, adolescência e juventude, todas em grupos de amigos, primos e colegas também da escola. As experiências nestes contextos apareceram como elementos que influenciaram na construção do gosto por atividades relacionadas ao fazer da Educação Física.

As experiências acumuladas nestes espaços acabaram tornando-se elementos biográficos influentes nos hábitos de vida relacionados às várias manifestações da Cultura de Movimento, como também influenciaram na escolha, principalmente por considerarem que o curso de graduação ofereceria a formação para atuarem com aquilo que mais identificavam-se.

2- O contexto da Educação Física da Educação Básica, as experiências vividas ao longo das aulas, tanto aquelas positivas como as negativas, relacionadas à atitude dos professores e a interação com os alunos, do contato com os conteúdos e com as estratégias de ensino, além do incentivo direto dos antigos professores. Este contexto proporcionou, em alguns casos, a construção de modelos de atuações profissionais e a compreensão do professor como um ídolo e modelo de referência; já em outros casos, influenciou na constituição do entendimento do antigo docente como modelo a não ser seguido e reproduzido (antimodelo).

Este contexto influenciou tanto na compreensão dos professores, que a maioria deixou desvelar a expectativa de que o contexto acadêmico pudesse oferecer a oportunidade da continuidade em relação ao que fizeram ao longo das aulas de Educação Física na Educação Básica, o jogar bola. Assim, significados relacionados à dimensão prática e de experimentação de jogos, brincadeiras e os esportes de maneira geral foram sendo revelados juntamente com expectativas sobre o fazer acadêmico.

3- Contextos e compreensões sobre a prática do profissional de Educação Física em academias, clubes, equipes de reabilitação e de treinamento. Experiências vividas nestes contextos ou simplesmente compreensões advindas sobre o fazer profissional nestas áreas também influenciaram na compreensão sobre as expectativas iniciais relativas ao fazer acadêmico experimentado ao longo da graduação, além de serem decisivos em alguns casos nas expectativas, pelo menos iniciais, sobre a atuação profissional no mercado de trabalho.

Apesar de alguns dos professores terem sofrido resistência dentro da própria família e também relatarem lembranças negativas sobre as aulas no período, ficou evidente a influência específica das experiências vividas ao longo da Educação Física na Educação Básica para a escolha da profissão.

A identificação direta com os professores e suas respectivas práticas docentes e conteúdos adotados, destacaram-se no fato de Eliete e Regina optarem convictamente pela graduação em Educação Física já no final do Ensino Fundamental e começo do Ensino Médio, convicção marcada pelas experiências positivas vividas durante as aulas do componente curricular na Educação Básica. As experiências vividas por Rui no Ensino Fundamental e as vividas por Elisângela principalmente na formação do Magistério relacionadas à Educação Física, também influenciaram nas respectivas decisões.

Entretanto, as experiências negativas vividas na escola combinadas com a resistência dos pais, além de no caso específico de Vanessa as experiências com a ginástica de academia, influenciaram na repulsa sobre a Educação Física escolar, ao menos inicialmente, e também sobre as expectativas de intervenção em outros contextos profissionais do profissional de Educação Física como academias ou clubes. O que ocorreu também com Álvaro.

Daolio (2001) também já destacou influências advindas de referenciais biográficos marcados nas histórias de vida de professores de Educação Física na opção pela carreira. Os resultados de sua pesquisa apontaram para a identificação dos professores com atividades físico-esportivas vividas fora e dentro das aulas de Educação Física na Educação Básica como uma das principais causas da escolha profissional dos professores.

Relatando sua trajetória de vida, os professores afirmam, na sequência, que quando ingressam na vida escolar, o gosto pela Educação Física é imediato. Parece haver uma relação direta entre o tipo de vida que levavam fora da escola e as atividades que passaram a fazer nas aulas de Educação Física. Frequentam as aulas, participam de equipes representativas das escolas e consideram os professores de Educação Física

como verdadeiros ídolos e até como influenciadores de sua escolha profissional futura. (DAOLIO, 2001, p.60).

O mesmo ocorreu no estudo de Gomes da Silva (2009), que também desvelou diferentes motivos para as escolhas profissionais de professores de Educação Física, dentre os quais: a influência de amigos, as diferentes experiências com esportes e atividades físicas diversas, além de identificação e motivação de antigos docentes do componente curricular e de outras disciplinas curriculares. Dentre os professores participantes de sua pesquisa, um manifestou diretamente que o desejo de cursar Educação Física guardava nas ações de seu professor de Educação Física a fonte inspiração.

Folle e Nascimento (2009) também encontraram resultados parecidos em pesquisa que objetivou investigar os motivos da opção pela profissão, do desejo de abandonar e ou permanecer na carreira. Os resultados encontrados apontaram para: (1) as experiências pessoais com os esportes como fator determinante à escolha; (2) o incentivo dos antigos professores de Educação Física os visualizarem como potenciais futuros professores; (3) admiração, como alunos, da atuação de seus professores e (4) iniciarem o curso desejando atuar em outros ramos da profissão, e por dificuldades de inserção no mercado de trabalho acabam deslocando-se para o contexto escolar.

Com a intenção de buscar lançar foco aos motivos das escolhas dos professores participantes de minha pesquisa, destaco o trabalho de Valle (2006) em que a autora, ao apresentar os resultados de pesquisa sobre a temática da lógica da opção pela carreira docente de professores generalistas do Ensino Fundamental I, identificou duas construções relacionadas, porém contraditórias para a escolha: (1) que a profissão ainda guarda um certo *status* social, principalmente no que se refere à estabilidade profissional que ela oferece, mas ao mesmo tempo (2) é pouco atrativa devido a exigir grande investimento pessoal e familiar, por oferecer baixos salários, “limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade” do professor (p.181).

A partir destes dois elementos contraditórios, Valle (2006) evidencia duas “dinâmicas” presentes nas escolhas dos professores. A primeira é que a escolha mostrou ser resultado de decisão consciente e inconsciente tomada já na Educação Básica, devido à “atração” que a carreira promoveu aos jovens estudantes. Parece ter sido este o caso das professoras Regina

e Eliete que defenderam que já no final do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio existia a convicção pela Educação Física.

A autora ainda adverte que a escolha se deu menos por aquilo que a carreira oferecia em termos de ascensão à outra posição social, mas sim por aquilo que os sujeitos compreendiam como *status* da profissão, combinado à possibilidade de uma revalorização da carreira do magistério (VALLE, 2006). Este elemento pode estar relacionado, por exemplo, ao caso de Elisângela quando relatado o desejo dos pais que ela se tornasse professora. E ainda no caso de Eliete que afirmou ter sido a primeira integrante da família a ingressar e cursar o Ensino Superior.

A segunda dinâmica é o de que a escolha da área do magistério ocorreu devido a impossibilidade dos sujeitos de alcançarem outras carreiras, “outro projeto profissional”, por motivos diversos como dificuldades financeiras, “oferta limitada de habilitações profissionais” porque o ingresso em algumas carreiras é demarcado por desigualdades sociais latentes, o que acaba forçando muitos sujeitos a renunciarem “aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada àquela profissão que pensam realmente poder exercer” (VALLE, 2006, p.181). Este talvez tenha sido um dos elementos que contribuiu para a compreensão da Educação Física como segunda opção para Vanessa, Álvaro, Elisângela e Rui, pois as primeiras opções profissionais respectivamente manifestadas por eles<sup>83</sup>, foram Medicina Veterinária, Eletrônica, Fisioterapia e Engenharia.

Valle (2006) ressaltou a existência de três “lógicas que orientam o percurso escolar e influenciam nos itinerários profissionais” (p.183) dos professores: (1) a lógica da integração, geralmente relacionada à imagem que os sujeitos teriam de si; (2) a lógica da profissionalização, vinculada ao mundo do trabalho e sua inserção nele e (3) a lógica da transformação, vinculada geralmente à função escolhida, a ideia do professor como transformador do aluno e do contexto social que está inserido.

A primeira lógica, a da integração, é elaborada na relação entre as representações que os sujeitos constroem sobre si e as experiências vividas nos diferentes contextos sociais aos quais pertencem, resultantes tanto da socialização primária como da secundária. Assim, Valle (2006) identificou que a justificativa para a escolha encontrava motivos em compreensões altruístas

---

<sup>83</sup> É importante frisar que a opção para alguns deles (Rui, Álvaro e Vanessa) foi também influenciada pela opinião dos pais sobre a Educação Física.

relacionadas ao contexto escolar como o dom, a vocação, o amor pela profissão e pelo ensino. Além de razões pessoais como o desejo de ser professor alimentado por ter docentes na família como a mãe e tia, por exemplo.

No caso dos professores participantes de minha pesquisa, o gosto por jogos, brincadeiras e atividades esportivas como esportes coletivos, a ginástica e as atividades físicas desvelados destacaram-se como elementos biográficos que remetem a essa primeira lógica, a da integração à carreira. As experimentações relacionadas ao universo da Cultura de Movimento seriam a primeira porta de identificação para o ingresso na área, pela lógica da integração de experiências pessoais à imagem construída sobre a profissão.

A segunda lógica, a da profissionalização, é constituída pela compreensão do sujeito acerca do fazer profissional como, por exemplo, “os horários flexíveis, liberdade de ação, o fato de ser uma profissão ‘adequada e desejável’ às mulheres, a estabilidade e as perspectivas que proporciona”, do “prestígio” em relação a ocupações manuais e salários ainda “atraentes” em relação a de outras profissões (VALLE, 2006, p.184).

Entendo que em minha pesquisa houve uma clara identificação dos professores com uma compreensão prévia sobre a profissionalização, do fazer do professor de Educação Física vinculada às vivências promovidas na Educação Básica e também em outros contextos profissionais relacionados à área. Este aspecto revelou-se na construção de modelos de referências, o que guarda relação com a segunda lógica apontada pela autora.

A terceira lógica, a da transformação, é construída a partir do *status* que existe sobre a profissão docente no sentido de “contribuir para o bem comum”, a compreensão do ensino como elemento importante à transformação proporcionada aos sujeitos. Esta lógica foi encontrada em sua pesquisa na compreensão da maioria dos professores que se viam como “agente de transformação social” no sentido da construção de cidadania (VALLE, 2006, p.185).

Esta terceira lógica não veio à baila ao longo da discussão específica sobre a escolha da profissão pelos seis professores, entretanto, como ainda abordarei neste e no próximo capítulo, ocorreu quando os professores abordaram os objetivos da Educação Física na escola, também influenciada pela compreensão da ação pedagógica na área como passível de contribuir à “formação integral” dos alunos, compreensão comumente acessada na Cultura Escolar e no processo de formação promovido na graduação.



## 7.2 Teoria e prática e suas implicações ao processo de formação profissional dos professores

O período da graduação foi marcado por características de dois modelos de cursos fundamentados nas perspectivas tradicional-esportiva e técnico-científica. Essas características ficaram demonstradas nos relatos principalmente quando, ao longo da pesquisa, os professores evidenciaram a relação entre teoria e prática presentes nas diferentes disciplinas dos currículos e nas respectivas estratégias didático-pedagógicas de seus antigos professores.

Rangel e Betti (1996) discutem as duas perspectivas que tradicionalmente orientaram os currículos dos cursos de graduação em Educação Física: a tradicional-esportiva e a orientação técnico-científica. Neste trabalho tecem críticas aos dois modelos de orientação apontando para suas fragilidades e destacando a necessidade dos cursos se orientarem por uma terceira perspectiva denominada de prático-reflexiva.

Utilizei como modelo de análise essas três perspectivas de formação profissional, exatamente porque os autores as apresentam e problematizam tendo como referência a relação/separação entre teoria e prática. Os fragmentos de memória dos professores estiveram carregados de significações que remeteram a essa relação, por conta disso, tomei-os para auxiliar nas análises sobre este período de formação profissional.

O currículo tradicional-esportivo foi iniciado ao final da década de 1960 consolidando-se principalmente nos anos de 1970. Sua difusão e incorporação pelos cursos de graduação acompanharam o processo de expansão dos cursos de Educação Física no Brasil influenciado pelo período da esportivização da área<sup>84</sup>. Para os autores, este modelo de formação tem como referência a separação entre teoria e prática, sendo que prática é compreendida como:

[...] execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas “práticas”, onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. (RANGEL; BETTI, 1996, p.10).

A teoria seria o conteúdo apresentado em sala de aula pelas disciplinas vinculadas às ciências Biológicas e Psicológicas como a Fisiologia, a Biologia Humana e a Psicologia. Os conhecimentos veiculados pelo curso de graduação seguiriam a lógica de encadeamento das

---

<sup>84</sup> Este período foi tratado no capítulo anterior.

disciplinas práticas para as consideradas teóricas. Este modelo de formação, como discutirei, fez-se presente predominantemente na formação dos professores com maior tempo de carreira. Além disso, os autores acrescentam que “é uma concepção ainda prevalente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas” (RANGEL; BETTI, 1996, p.10).

O modelo de orientação curricular baseado na perspectiva técnico-científica, por sua vez, segundo os autores, privilegia as disciplinas vinculadas às ciências básicas e aplicadas e orientadas tanto pelo âmbito das ciências Biológicas, quanto das Humanas e também pela Filosofia. Rangel e Betti (1996) destacam que o significado atribuído ao termo prática seria outro:

[...] trata-se de “ensinar a ensinar”. Um exemplo são as “sequências pedagógicas”. Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a “executar” a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo – é um problema da prática de ensino (p.10).

Assim os conhecimentos previstos nos cursos de graduação fluiriam no sentido contrário da perspectiva tradicional-esportiva, ou seja, da teoria para a prática. Para os autores, a prática seria aplicação dos conhecimentos teóricos, sendo que a lógica de desenvolvimento e encadeamento das disciplinas partiria das ciências básicas, para posteriormente às ciências aplicadas e depois aquelas de aplicação técnica que geralmente estariam, no caso específico das licenciaturas, a cargo de disciplinas como a Prática de Ensino (RANGEL; BETTI, 1996).

Este modelo de formação surgiu na década de 1980 consolidando-se nos meados da década de 1990, influenciado pelo movimento acadêmico que problematizou a especificidade da Educação Física defendendo-a como “área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o ‘homem em movimento’, nas perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas<sup>85</sup>” (RANGEL; BETTI, 1996, p.11). Entretanto, para os autores, esta perspectiva gerou:

[...] considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica. Por conta dessa concepção, de um lado, e de outro por causa da ampliação e diversificação do mercado de trabalho, já não mais restrito à Escola, surgiu a proposição, e implantação, do Bacharelado em Educação Física. Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um ‘inchaço’, provocado pela incorporação de conteúdos ligados às novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física-adaptada, etc) (p.11).

---

<sup>85</sup> Este período também já foi explorado no capítulo anterior.

Este modelo de formação, segundo os autores, não é encontrado de maneira “pura” nas faculdades e universidades pelo Brasil, geralmente encontra-se combinada à perspectiva tradicional-esportiva, fazendo-se presente principalmente nas universidades públicas e em algumas instituições privadas. Como apresentarei, essa combinação entre formação tradicional-esportiva e técnico-científica foi a que orientou o processo de formação da maioria dos professores participantes da pesquisa.

Darido (1999) ao discutir a temática da formação tradicional e da formação científica a fim de apresentar aquilo que denomina de “abordagens pedagógicas da Educação Física escolar” destaca que a perspectiva técnico-científica conta com disciplinas como:

O currículo científico valoriza as sub-disciplinas da Educação Física como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício; Biomecânica além das disciplinas das áreas de humanas tais como: História da Educação e da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Sociologia da Educação e da Educação Física e outras. Nesta perspectiva o importante é aprender a ensinar, e para tal o conhecimento teórico é fundamental na medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem (p.32).

Rangel e Betti (1996) valem-se dos trabalhos de Lawson (1990 e 1993)<sup>86</sup> para destacarem quatro críticas que demonstram as limitações da perspectiva técnico-científica. A primeira é que não haveria comprovação de que o conhecimento científico transmitido nos cursos de graduação realmente seria utilizado pelos professores no contexto educativo escolar. Os autores questionam se os conhecimentos advindos, por exemplo, de disciplinas como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício ou Sociologia seriam realmente aplicados no cotidiano de trabalho.

A segunda limitação tem relação com o fato de que os conhecimentos veiculados acabariam demonstrando não serem passíveis de generalizações nos diferentes contextos de prática profissional da Educação Física, isso porque tais contextos são carregados de imprevisibilidades que exigem dos profissionais outros mecanismos de enfrentamento das situações que não apenas as sequências pedagógicas reproduzidas e assimiladas no curso de formação.

---

<sup>86</sup> LAWSON, H. A. Teachers uses of research in practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p.366-374, 1993. LAWSON, H. A. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, v.42, p.161-183, 1990.

A terceira limitação diz respeito às especificidades que as diferentes atuações no âmbito da Educação Física detêm e que acabam impondo dificuldades ao processo de formação, isso porque proporcionam lógicas de formação com orientações distintas, pois “ser professor universitário é diferente de ser professor de 1º grau, ser professor de 1º grau é diferente de ser técnico de clube, e assim por diante” (RANGEL; BETTI, 1996, p.11). Acrescentam os autores que a própria linguagem utilizada no meio científico mostra-se diferente daquela utilizada pelos profissionais ligados a outras áreas da prática profissional e este aspecto não é considerado.

A quarta limitação é o fato de que as diferentes disciplinas do currículo técnico-científico tendem a permanecer isoladas e restritas às respectivas ciências básicas as quais se vinculam proporcionando dificuldade por parte dos graduandos integrarem-nas tanto ao longo do processo de formação como também na prática profissional, isso porque contariam apenas com disciplinas como a Prática de Ensino para demonstrar tal integração. Contudo, advertem os autores:

Em suma, este currículo não leva em consideração as realidades comportamentais, culturais e políticas das práticas de trabalho. Essas críticas contundentes não devem nos levar a uma visão pessimista, e muito menos a uma negação da ciência, mas produzir, a partir das questões que se seguem, uma reflexão que pode ser promissora:  
-Qual o papel da teoria e do conhecimento científico/e filosófico na formação do profissional de Educação Física?  
-Lawson sugere que a prática torne-se o foco da pesquisa e da preparação profissional. O que deveríamos entender então por prática? (RANGEL E BETTI, 1996, p.11).

Diante destas limitações, os autores propõem que é necessário entender a prática como “ação profissional num dado contexto organizacional”. Assim, os profissionais precisam ser formados visando aprender elaborar planejamentos, sabendo-os executá-los e avaliá-los de acordo com áreas de atuação profissional da Educação Física para as quais estão sendo formados. Estas áreas, seus diferentes objetivos e contextos é que exigem conhecimentos específicos que não necessariamente estão diretamente vinculadas às diferentes disciplinas deste modelo de currículo. Estes diferentes conhecimentos utilizados pelos profissionais no trabalho cotidiano é que Lawson, citado por Rangel e Betti (1996, p.11), denomina de “conhecimento de trabalho ou conhecimento operacional. É um tipo de conhecimento tácito, que resulta do processo de socialização no interior da profissão”.

Estes autores defendem que é preciso que os currículos de formação no âmbito da Educação Física tornem núcleo central o conhecimento tácito/operacional mobilizado nas

diferentes áreas de atuação profissional. Para isso, com base em autores que compuseram o movimento denominado de “ensino reflexivo”<sup>87</sup>, propõem a terceira perspectiva curricular denominada de prático-reflexiva.

Rangel e Betti (1996) defendem que essa perspectiva deve privilegiar o exercício de reflexão dos graduandos sobre as diferentes ações de ensino que lhes forem propostas, exercício reflexivo que precisaria fazer parte de todo o processo intencionado, ou seja, antes, durante e posteriormente ao desenvolvimento das situações de ensino. Este objetivo teria fundamentação em dois conceitos: o de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”.

O conceito de **reflexão na ação** (ou reflexão na prática) caracteriza-se como um conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante a própria ação; o professor ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnostica a situação, elabora estratégias de intervenção e prevê o curso futuro dos acontecimentos [...].

Já a **reflexão sobre a ação** (ou reflexão sobre a prática) é uma análise efetuada a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação, e que exige a verbalização. É uma aplicação dos instrumentos conceituais para compreender e reconstruir a própria prática. A reflexão sobre a prática considera, dentre outros fatores: as características da situação problemática, a determinação das metas, a escolha dos meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e as formas de representar a realidade, as valorações efetuadas (p.12).

A perspectiva de formação prático-reflexiva proposta por Rangel e Betti (1996) encontra fundamento, como os mesmos ressaltam, com aquilo que Shulman (1996)<sup>88</sup> citado por Mizukami (2004, p.10) defende como “casos de ensino”. Para o autor, a formação profissional do docente precisa privilegiar os “casos educacionais”, pois estes proporcionariam ao sujeito em formação oportunidades de aproximar dois elementos primordiais do trabalho, o planejamento de ações a partir de intenções claramente definidas e a maneira de lidar com as situações que ocorrem ao acaso e que influenciariam na atuação docente.

A intenção refere-se à existência de um plano formal ou tácito, de um itinerário, de um propósito. O acaso ocorre quando o plano é interrompido por algo inesperado. Em face da incerteza e da surpresa, o ator deve realizar julgamentos, já que não se dispõe de respostas simples à situação posta. A reflexão é empreendida no exame das consequências da ação tomada à luz do julgamento e da aprendizagem, produzindo base

<sup>87</sup> Dentre os quais os autores destacam: Shulman e Zeichner nos Estados Unidos, Garcia e Perez-Gómez na Espanha; Perrenoud na França e Nóvoa em Portugal (p.12).

<sup>88</sup> SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986, p.4-14.

para um novo plano ou intenção. Trata-se aqui, resumidamente, da transposição para os casos de ensino do processo de raciocínio pedagógico, modelo teórico proposto pelo autor. (MIZUKAMI, 2004, p.10-11).

Para Shulman (1996)<sup>89</sup>, segundo Mizukami (2004), o método de ensino fundamentado nos “casos de ensino” mostram-se efetivos devido a promover a construção de respostas para dois problemas centrais: “aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática” (p.12). Isso porque para transformar-se em aprendizagens “significativas e duradouras” os “casos de ensino” contam com princípios “denominados de atividade, reflexão ou metacognição, colaboração e formação de uma comunidade ou de um cultura de apoio” (p.11).

Para o autor, a profissão docente precisaria constituir um verdadeiro repertório de casos de ensino, como ocorrem em outras profissões, pois ajudariam a conduzir o exercício de reflexão e ação que auxiliaria na aprendizagem da docência, na medida em que nos casos poderiam ser usados mecanismos de reflexão sobre as exigências da atuação profissional (MIZUKAMI, 2004).

Para Mizukami (2004, p.13), os casos seriam reflexivos por natureza já que transformariam experiências vividas em narrativas compartilhadas pelos sujeitos em formação, pois fundamentado a partir do modelo de “protótipos (ao exemplificarem princípios teóricos), precedentes (ao capturarem normas ou valores), os casos são ferramentas promissoras em processos formativos da docência”. Isso porque os casos, para o autor “têm sua função quando se lida com raciocínio, discurso e memória profissional” (MIZUKAMI, 2004, p.13).

[...] Os casos podem ser exemplos de instâncias específicas da prática – descrições detalhadas de como um evento instrucional ocorreu – completados com [informações] particulares dos contextos, pensamentos e sentimentos. De outro lado, eles podem ser exemplos de princípios, exemplificando em seus detalhes uma proposição mais abstrata ou uma exigência teórica. (SHULMAN, 1986, apud MIZUKAMI, 2004, p.13).

Assim, o método de “casos de ensino” aproximaria o processo de formação profissional do contexto de trabalho no qual o sujeito terá que atuar depois de encerrado o processo de formação previsto na graduação. Neste aspecto proporcionariam “reflexão na ação” e

---

<sup>89</sup> SHULMAN, L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P.; (Eds.) The case for education. Contemporary approaches for using case methods. **Needham Height**: Allyn Bacon, 1996, p.197-217.

“sobre a ação” propostas por Rangel e Betti (1996), tornando a prática uma “ação profissional num dado contexto organizacional”.

A partir das diferentes características dessas três perspectivas de formação apresentadas por Rangel e Betti (1996), dentre as quais, principalmente a relação entre teoria e prática, é que foi possível analisar os diferentes fragmentos de memória desvelados pelos professores. Deste modo, além da relação teoria/prática, foram acessados outros elementos biográficos como as diferentes disciplinas reconhecidas como aquelas que os professores identificaram-se, as características do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas disciplinas mencionadas, além das expectativas em relação à perspectiva de trabalho ao terminarem o curso e ingressarem no mercado de trabalho, pois todas elas demonstraram serem elementos biográficos influenciadores das suas respectivas aprendizagens profissionais e atuações no âmbito escolar.

Vanessa afirmou que ao ingressar no curso de graduação identificou-se com as disciplinas de Anatomia, Fisiologia e Bioquímica e isso direcionou o seu foco de interesse para todas as disciplinas desta natureza, porque conseguia verificar relações diretas entre os conteúdos das disciplinas e as expectativas que possuía sobre a atuação profissional, pois queria ser professora de academia. Entretanto, relatou que foi surpreendida quando aproximadamente na metade do curso do bacharelado tiveram início às disciplinas relacionadas às Ciências Humanas como as vinculadas à Antropologia, Filosofia, Sociologia e História.

**Sempre me interessei pela área de Biológicas** mesmo e aí o primeiro e o segundo anos foram focados nesta área. Eu me identifiquei bastante, eu adorava as aulas de **Anatomia**, assim com muito interesse em músculo e esqueleto, eu ficava vidrada e estudava bastante. Tinha algumas disciplinas que eu tinha mais dificuldade: **Bioquímica**. Aí depois no terceiro, o curso começou a ir mais para a área de **Humanas** que vieram as **dimensões antropológicas, históricas, sociológicas** e aí **eu já recuei um pouco**. Hoje eu **me arrependo um pouco**, eu falo assim: eu deveria ter lido mais, devia ter me dedicado mais naquela época! Com certeza hoje seria **talvez assim uma profissional mais completa**, que eu sempre puxei mais para as **Biológicas** mesmo [...] (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

E... no momento **da graduação eu achava que era uma babaquice**, entre aspas, **estudar humanas**, que não tinha nada a ver. **Só que hoje eu vejo que isso foi um erro total**, porque tem muito a ver, muito, muito mesmo (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Por ter se identificado com as disciplinas vinculadas às ciências Biológicas não se envolveu como acreditava que deveria nas aulas das disciplinas afetas às ciências Humanas, o

que, segundo ela, trouxe impactos posteriores, principalmente quando resolveu prestar concurso para ingressar no magistério público e seguir carreira docente na Educação Física escolar.

[...] eu **gostava de aula prática** ali, estudar **Anatomia**, pegar **a peça** ou ir lá **na Citologia** entendeu. Agora **Humanas é você ficar mais refletindo**, pensando então talvez seja o meu próprio perfil mesmo. Eu **não me identificava** assim: nossa essa aula eu vou dormir! Aí ficava dormindo a aula inteira assim (risadas), **mas hoje** eu vejo que é **extremamente importante** tanto é que você vai **fazer concurso público é o que cai assim**. Muitos textos de professores meus da faculdade que eles falavam para ler e eu não lia, lia assim só para fazer resenha e **não me dediquei muito mesmo e isso é ruim!** Foi muito ruim (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica reconheceu que o desejo de trabalhar como professora de academia acabou prejudicando o aproveitamento das disciplinas relacionadas ao curso de licenciatura em Educação Física. Assim a expectativa em relação ao mercado de trabalho demonstrou ser elemento biográfico que precisa ser levado em consideração no processo de formação, principalmente ao considerar que a decisão entre bacharelado e licenciatura atualmente, na maioria das instituições de ensino superior, é realizada na matrícula do curso de graduação.

[...] a **licenciatura foi um martírio na verdade**, eu fazia porque eu **já estava trabalhando com o que eu gostava**. Eu falei: vou fazer a licenciatura, já que eu estou aqui vou fazer! E depois eu passei num concurso e aí, **putz tem que trabalhar**, aí meu Deus e agora? **Por que eu não me dediquei mais?** Mas... e aí eu tive muitas dificuldades e tenho até hoje [...]. Claro se eu tivesse estudado mais, **talvez eu tivesse uma bagagem maior** na área de licenciatura, **mas é na prática que você aprende**. E você pode pegar textos que vão te ajudar (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Das disciplinas pedagógicas lembradas, detalhes relatados apontaram para uma evidente preocupação dos professores com a fundamentação da prática pedagógica. As estratégias de ensino adotadas pelos responsáveis das disciplinas enfatizavam o planejamento de ações didático-pedagógicas pelos graduandos com posterior intervenção, para que em seguida, junto com os alunos problematisassem os aspectos relevantes das intervenções. Neste caso caracteriza-se a reflexão na e sobre a ação dos graduandos em situações de ensino.

E eu gostava dele [professor da disciplina de **Metodologia do Ensino da Educação Física**], a gente fazia aula na **Faculdade de Educação**, era quarta-feira de manhã teve a um e a dois eu lembro. Foi bom assim, foi muito bom, **ele fazia** a gente **refletir bastante** também, **bastante textos**, mas era aquilo que **ele também falava: é na prática!** [...] As



outras já eram **Didática, Psicologia, Introdução aos Estudos da Educação** aí já era uma turma mista [de outras áreas voltadas à Educação] [...]. Tive **Educação Física infantil** que também fez parte da licenciatura então teve um professor também que marcou muito... Oswaldo Ferraz! Era **muito boa também a aula dele**. [...] Foi a **um** e a **dois**, Educação infantil. A **um** era mais **textos e discussões**, a **dois** foi para a **prática**, até a gente **tinha que ir para uma escola lá que tinha convênio**, a faculdade, e aí tinha grupos, a gente formava grupos e ele dava uma proposta e em cima daquela proposta a gente **tinha que montar as atividades e apresentar para o outro grupo da faculdade**, o pessoal da sala. Foi muito bom porque ali **a gente teve a prática mesmo** [...] (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

A combinação das disciplinas de fundamentação oriundas das ciências Biológicas, devido às experiências proporcionadas nos laboratórios, com o desejo de trabalhar como professora de Ginástica resultou na identificação, por Vanessa, de evidentes relações com as práticas do cotidiano do profissional de Educação Física, o que ocasionou grande envolvimento da docente nas atividades de ensino. Isso também ocorreu com Educação Física Adaptada.

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica ao criticar a atitude de alguns professores da graduação em relação ao conhecimento que trabalhavam nas aulas, enfatizou a necessidade de aproximação maior das disciplinas vinculadas às ciências Humanas com a prática pedagógica do professor de Educação Física, mesmo que para isso as disciplinas contassem com especialistas nas ciências Humanas e não profissionais formados em Educação Física.

[...] que nem lá na USP o **primeiro ano realmente biológicas total**. Claro que teve **Introdução à Educação Física que não é a prática em si**. Mas eu acho que isso tem que **vir desde o começo [relação humanas e biológicas]**. E talvez até, não sei se é possível, as vezes eu estou viajando, mas **o professor que é da área de biológicas dentro de curso de educação física, ele também mostrar a importância é... nas questões humanas**. Assim, o professor não ficar só... ele é professor disso. Aí eu não sei, **não sei se é possível fazer isso!** Que nem eu, por exemplo, pensando em mim, eu não sou só a professora de educação física pronto assim. **Eu tento abranger outros conhecimentos da sala de aula que eles têm, na educação física, outras vivências que eles têm fora da escola na educação física**, então talvez eu... não sei se é possível fazer isso na graduação. **A educação física não só como biológica, mas o aluno venha perceber que tudo está relacionado**, não tem a parte mais legal e a mais chata, todas têm a sua devida importância (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

A proposta realizada pela professora, para ela é clara - obviamente agora que está envolvida no mercado de trabalho com as aulas de Educação Física escolar - a necessidade de que ao longo da graduação as disciplinas com vínculos nas diferentes áreas dos conhecimentos demonstrem as suas inter-relações a fim de melhor forjarem a prática profissional. Isso para que os alunos não descubram sozinhos as inter-relações ao adentrarem no mercado de trabalho, como foi o caso dela. Claramente a professora defendeu a aproximação entre teoria e prática.

Ainda sobre a metodologia de aula dos professores, destacou as diferenças em relação aos procedimentos de abordagem dos conteúdos de ensino, tecendo diferenças entre os procedimentos escolhidos pelos professores. Admitiu ter facilidade com o método expositivo em detrimento de formas mais dialogadas, principalmente ao considerar a complexidade dos conceitos abordados nas disciplinas, tanto as relacionadas às ciências Humanas como as Biológicas.

[...] **é diferente** porque o professor ele, vamos supor, **é tão complexo** [conhecimento das ciências biológicas], **não que a humanas não seja**, é mais até eu acho, **mas ele já tem uma aula montada, estruturada, tem o PowerPoint** dele e ele vai apresentar aquilo ali. Você não sabe nada daquilo ali, ele joga aquilo e **para você conseguir acompanhar a aula você tem que ir entendendo e vai fazendo as suas anotações e depois você vai estudar**. [...] Claro que tinha as leituras lá a bibliografia da aula, ele colocava e aí, quando você tivesse que estudar para prova **você ia atrás dessas bibliografias do livro e através de suas anotações**. Então assim, eu tinha mais facilidade de guardar, porque eles... faziam uma exposição do conteúdo, eu ia ouvindo, escrevendo e era mais fácil estudar. E talvez seja, **talvez seja por isso mesmo, porque nas humanas eles jogavam o tema, você tinha que se virar pra ler e depois ia discutir, e como que eu ia discutir o que eu não sei?** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Destaco aqui como a professora compara o método expositivo e o método de discussão posicionando-se claramente em favor do primeiro. Este posicionamento é uma demonstração da influência do modelo de Educação Básica vivido por Vanessa e pelos demais professores, pois como abordado em capítulo anterior, o modelo Tradicional de educação privilegia apenas a exposição e reprodução de conteúdo, por este motivo e por ter sido educada nesta perspectiva é que a professora manifestou-se claramente em favor do método expositivo.

Não mencionou lembranças sobre disciplinas de caráter exclusivamente esportivo, nem ao menos relatou alguma outra matéria em que o esporte tivesse sido foco de discussões, reflexões e intervenções ao longo da graduação. Este aspecto causou-me estranheza e por conta disso fiz alguns questionamentos a fim de compreender melhor os motivos para ter condições de problematizar a ausência de lembranças sobre o esporte. Desta maneira, questionei sobre as opções de entrada previstas na graduação, em quais momentos existia a possibilidade de cursar disciplinas específicas sobre o esporte, além de como ela compreendia a estrutura curricular do curso.

**Todo mundo entra no bacharel**, só que assim muitas disciplinas a gente faz junto, **os dois cursos juntos** assim, tem Bioquímica e aí vai todo mundo junto e a teoria. Aí depois o **Esporte** [curso de graduação] vai indo mais para **a teoria do treinamento**

**esportivo**, aí eles vão mais para **os esportes** aí tem **um semestre de basquete**, um semestre de **outros esportes**. E o curso de **Educação Física** [licenciatura] **não tem**, eu tenho lá: **Educação Física na adolescência**, aí **um professor dá uma aula de algum esporte** ali, mas **eu não aprendi nada**, por isso que eu falo até que nós da USP somos **bem teóricos** assim (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Demonstrou ressentimento ao verificar, depois de formada, não ter se envolvido com experiências na graduação relativas aos esportes e reconheceu que talvez tivesse falhado em não ter se preocupado com as disciplinas que tratavam destas manifestações da Cultura de Movimento e de suas respectivas metodologias de ensino. Este arrependimento ocorreu principalmente porque identificou em seu período de intervenção como docente de Educação Física na escola a dificuldade de atuar com alunos mais velhos, pois estes demandam o tratamento pedagógico do conteúdo esportivo. É preciso considerar também que pelo modelo de formação previsto em seu curso de graduação específico da licenciatura, o conteúdo esportivo deve ter sido abordado em alguma disciplina que tratou pedagogicamente dos conteúdos tradicionais da Educação Física.

Só que **também esse foi um erro meu**, porque **eu tive uma frustração**, lá no final do **ensino fundamental II com o esporte**, e eu **fugi disso**, eu não **enfrentei essa minha frustração no bacharelado**, eu fugi (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Mesmo destacando fragilidades do seu curso principalmente a separação predominante entre teoria e prática, a falta de inter-relação entre as disciplinas curriculares e o método de ensino de alguns dos seus professores, ao longo do processo de reflexão autobiográfica apresentou a compreensão bastante positiva sobre a importância do curso de graduação no processo de formação profissional e alguns reflexos em sua prática pedagógica.

A graduação, **além de me formar professora de educação física**, o qual era o seu objetivo inicial, foi de extrema **importância por passar conteúdos que eu ansiava por saber**. E também fez com que eu **questionasse diversos termos, não somente relacionados à educação física**, mas também **direitos, deveres do ser humano, como tipos de educação básica que é dada para a população** e... simplesmente **não abaixar a cabeça e não aceitar o que os governantes** através da mídia e outros meios de comunicação **manipular e manter o senso comum do cidadão**. Enfim, fez com que eu **criticasse mais e aceitasse menos atos que não beneficiam**, pelo contrário, **só imobiliza o ser humano**. Já em relação às **disciplinas do curso**, todas tiveram a sua **importância**, talvez **não no momento em que eu cursei**, mas **atualmente percebo que as diferentes didáticas, métodos de avaliações dos professores estavam relacionados também às dificuldades de compreensão dos conteúdos, aos objetivos pessoais de cada professor da graduação**. Assim, coloquei como exemplo, alguns somente davam aula, pois o objetivo maior era permanecer e evoluir na área acadêmica, ficar dentro da faculdade, aí ele tem uma obrigação de dar uma disciplina. E **outros que realmente**

**gostavam de passar conteúdos para nós graduandos**, para que nós não cometêssemos erros, nos aprofundar nos ensinamentos, para sermos melhores profissionais. Então tinha aqueles que realmente motivavam, tinham prazer em dar aula, e... sempre assim, motivavam a gente a saber mais, sempre procurar mais (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Coloco em evidência como houve aparentemente uma reflexão importante, porém tardia de aspectos relacionados tanto às disciplinas vinculadas às ciências Humanas como também daquelas que trataram das dimensões pedagógicas do ensino, exatamente disciplinas que Vanessa criticou por se distanciarem da prática pedagógica real. O estreitamento entre teoria e prática, quando a professora ingressou no mercado de trabalho, tornou significativo aquilo que foi vivido apenas como conteúdo teórico na graduação. Desta forma, mesmo os conteúdos dessas disciplinas consideradas teóricas sendo trabalhados de maneira que não agradava a professora, eles tiveram repercussão clara em sua prática pedagógica. A necessária aproximação entre teoria e prática poderia ocorrer no curso de graduação e não tardiamente se, por exemplo, os docentes adotassem os “casos de ensino” propostos por Shulman.

Aquelas disciplinas relacionadas às Ciências Humanas como Dimensões Antropológicas, Históricas e Sociológicas da Educação Física ficaram restritas à dimensão teórica, restringindo-se a discussões que ao longo da graduação não conseguiram, ao menos para a professora, demonstrar relações diretas de seus conteúdos com o cotidiano de trabalho pedagógico do profissional de Educação Física, o que resultou em pouco envolvimento e prejuízos para o processo de formação, elementos estes reconhecidos por Vanessa. Contudo considerou-as importantes depois de ter ingressado no mercado de trabalho, porém, ressaltou que neste processo acabou perdendo tempo e bagagem conceitual.

A relação entre teoria e prática é evidente nos relatos de Vanessa, principalmente quando destacou as disciplinas pedagógicas diretamente vinculadas à área da Educação Física em que os docentes preocupavam-se em discutir e proporcionar experimentações que buscassem maior fundamentação da prática pedagógica como foi o caso das disciplinas de Metodologia de Ensino da Educação Física e Educação Física na Educação Infantil. Essas disciplinas proporcionaram um ensino reflexivo e ancorado na prática pedagógica porque ela é que motivou a teoria apresentada e discutida. Entretanto, reconhecidamente o curso de graduação pendeu para o lado teórico.

O conteúdo esportivo, pelo período em que cursou a graduação, possivelmente foi abordado nas disciplinas de caráter pedagógico, entretanto o mesmo não fez-se presente nas lembranças e argumentações. Isto possivelmente tem relação com as experiências negativas vividas pela professora ao longo da Educação Básica e essas dificuldades fizeram-na “negar” o esporte na graduação. Tem-se uma clara influência do período da Educação Básica no processo de formação profissional.

Assim, as diferentes características dos relatos de Vanessa demonstraram que seu curso de graduação foi marcado por características da perspectiva de formação técnico-científica, entretanto, algumas disciplinas proporcionaram experiências próximas ao modelo prático-reflexivo, caso de Metodologia do Ensino da Educação Física e Educação Física na Educação Infantil.

Álvaro destacou a identificação com as disciplinas de Anatomia, Biomecânica, Nutrição, Fisiologia, Estatística e aquelas relacionadas às dimensões pedagógicas como a Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio.

Eu gostei bastante, gostei de várias: gostei de **Anatomia**, gostei de **Biomecânica**, gostei de **Nutrição**, tinha um professor que ele dava, não me lembro a disciplina dele, tinha a ver com **Estatística** também. [...] Então **Fisiologia** e **Biomecânica** eu achava **bem interessante** porque falava **sobre todas as modificações ou as reações do corpo na prática da atividade física**, então eu gostava bastante disso daí e como tinha meio que um **sonho de trabalhar em algum clube**, então eu tinha **como importante**. Eu achava que **um preparador físico tinha que conhecer Nutrição, Fisiologia** e essas coisas, por isso eu gostava mais dessas disciplinas. [...] Área de **Nutrição, Musculação** e era essa área que eu pensava em trabalhar, antes de entrar na educação (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Afirmou que a identificação com a Fisiologia, Biomecânica ocorreu pelo desejo de trabalhar com preparação física e reabilitação, além das disciplinas de Nutrição e Musculação porque os conceitos estavam diretamente relacionados à área que ele gostaria de trabalhar quando terminasse o curso. Como ocorreu com Vanessa, Álvaro identificou relações claras entre aquilo que passou a ter como conteúdo de ensino nestas disciplinas e o mercado de trabalho, o que demonstrou ser um estreitamento entre teoria e a prática, motivado pelo desejo de trabalhar em uma área que utilizaria estes conteúdos vistos.

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica destacou que a intenção inicial de não trabalhar na escola influenciou no aproveitamento das disciplinas relacionadas à licenciatura. Este fato também ocorreu com Vanessa, o que evidencia que é preciso que os cursos de

graduação levem em consideração as expectativas iniciais dos futuros profissionais, discutindo e fazendo-os refletirem sobre as diferentes possibilidades de atuação proporcionadas pela área.

Eu também acho que **se eu tivesse essa intenção de ir para a escola na minha graduação**, eu acho que as aulas de licenciatura, **eu aproveitaria mais**. Porque eu acho que **eu daria mais importância**. Porque eu falo: **eu não vou para escola mesmo**, então porque que eu tenho que aprender isso daí! Tanto que quando eu fiz, **o meu pensamento foi: já está incluso no preço da faculdade**, eu fazendo bacharelado ou fazendo bacharelado e licenciatura! Então eu vou fazer e **pego os dois diplomas! Não porque eu achava que ia ser importante** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

A relação bacharelado e licenciatura precisa ser estudada e problematizada visando aprofundamentos nos impactos formativos dos profissionais da área, pois tanto Álvaro como Vanessa admitiram fazer a licenciatura pelo fato de ter lhes sido oferecido porque não era desejo atuar na escola, entretanto os dois atuavam exclusivamente com o ensino escolar da Educação Física<sup>90</sup>. E ambos apontaram para perdas que atualmente compreendem que tiveram por conta das expectativas iniciais de atuação.

As disciplinas pedagógicas relacionadas à Educação Física escolar foram destacadas nos relatos devido a atitude dos professores e as estratégias didático-pedagógicas adotadas como discussões e leituras de textos vinculados ao universo da docência. Destacou-se nas argumentações do professor a relação entre teoria e prática que pendeu para o lado teórico.

Aí teve as disciplinas do Valter de **Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental**, mas acho que até mais **pelo professor** [...]. Ele deu **Educação Física escolar**, deu **Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio**, [...] então **as discussões** já eram bastante **apimentadas!**

Para **atuar eu achei que não foi muito boa** porque eles passam **muita teoria e a prática** mesmo que **são os estágios**, acho que **não é um tempo que você consiga adquirir bastante experiência** para você cair numa sala de aula e conseguir exercer sua função (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Álvaro não mencionou lembranças sobre as disciplinas esportivas, por conta disso, o questionei sobre o fato. Ressaltou que aquelas relacionadas ao Futebol, Basquetebol, Handebol e Voleibol não promoveram nenhuma aprendizagem significativa, pois todas as vivências proporcionadas não fugiram do que já conhecia sobre estes esportes, experiências acumuladas ao

---

<sup>90</sup> Como a proposta desta pesquisa não foi abordar este tema, não abordarei essa temática, apenas coloco-a como um dado que desvelou-se em minha pesquisa e que merece melhores aprofundamentos com pesquisas que estudem especificamente o tema.

longo das aulas de Educação Física na Educação Básica e também fora do contexto escolar. Defendeu que apenas as disciplinas que trataram de esportes que não fizeram parte do cotidiano antes do ingresso na graduação é que proporcionaram aprendizagens.

A aula de **Futebol**, o que **ele** ensinou na aula de futebol? **Ensinou muita coisa que a gente já sabia!** A gente jogava! **Regras, fundamentos**, como dar um passe, dar chute, **alongar, aquecer**, as coisas mais básicas. [...] Eu gostava das aulas de **Atletismo...**, a aula dele eu gostava, achava bacana, eu **não tinha a vivência da escola** então eu fui **ter na faculdade**, salto com vara, salto em distância, salto em altura, então eu gostava da aula dele porque eram bem divertidas! Porque eu **não estava acostumado ter essas aulas. Basquete** eu **achei muito normal** também porque tinha uma vivência na modalidade, basquete, futebol, natação eu nadei muito tempo também, então eu não vi nada muito [diferente]. **Natação** teve uma parte legal que era **a parte de ensinar mesmo**, como você pegar **um iniciante em natação ou crianças e fazer uma metodologia** assim: ah começa assim, faz bolinha, faz isso aqui, **um jeito lúdico de ensinar!** (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica problematizou que a questão de não ter mencionado as disciplinas esportivas poderia ter relação com a metodologia de ensino adotada pelos professores da graduação, pois foi muito parecida com o que já tinha vivido como aluno de Educação Física na escola.

Eu **posso ter relatado assim porque não tiveram tanta importância** e, ou **não foram tão diferentes das aulas** [da Educação Física na Educação Básica] que eu tive, acho que pode ser por isso. Mas é esquisito, porque eu gosto da prática, né? Mas não, eu não fiz menção nenhuma, né? **Trivial. Não mudaram. Posso até ter aprendido coisas com essas disciplinas, mas não foram tão diferenciadas a ponto de marcar**, né? [...] Eles vão, **eles querem que a gente ensine**, saiba ensinar, **querem que saiba ser um técnico, mas não em outro ambiente**. Num clube ou no... no esporte, né? **Só que daí, com esse conhecimento a gente vem para onde? Vem para escola** [...]. Deveria **ensinar futebol no ambiente escolar**. O jeito de trabalhar. Se for trabalhar a modalidade.

Acho que **era parecida com o médio** [Ensino Médio], eu acho. **Apesar de que as praticas eram voltadas mais para te dar uma experiência**, para quem não tinha praticado a modalidade, e também com o olhar do... ensinar. Que a gente consiga ensinar alguém. [...] Porque eu acho que, **com exceção dos professores que davam as disciplinas mais voltadas para o ambiente escolar**, todos os outros, eles tinham a visão do **esporte, da performance**, ou **trabalhavam em clubes**, ou **eram jogadores**, então eu acho que a maioria deles **enfaticavam** acho que o, **o rendimento** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Evidencio o fato de que a reflexão autobiográfica conduziu o professor Álvaro a refletir sobre os objetivos das disciplinas esportivas na graduação e a proximidade deles em relação ao saber-fazer esportivo que buscava o rendimento em sua Educação Básica. Entretanto,

ao mesmo tempo em que ressaltou a questão de como as experiências anteriores com alguns esportes deram-lhe uma compreensão que as disciplinas da graduação não acrescentaram muito, reconheceu que aquelas disciplinas que trataram de outras manifestações da Cultura de Movimento não foram suficientes para deixá-lo seguro para tratar pedagogicamente na escola.

**[...] eu sou mais inseguro para trabalhar essas modalidades menos vivenciadas do que as outras. Que nem futebol, quem pratica eu acho que tem um leque maior assim até de atividades e de formas de trabalhar. E essas que a gente não... participou tanto eu acho que você, talvez, não tenha nem aquela visão do que seja importante ou daquela linha de trabalho que você vai seguir** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Esta reflexão realizada merece destaque porque aparentemente a reprodução na graduação de experiências já experimentadas na Educação Básica, ao mesmo tempo em que demonstra ser repetitiva e pouco significativa para o docente - visto que reconheceu que as disciplinas trouxeram os mesmos conhecimentos que já havia tido - destacou-se o fato de que aquelas disciplinas cujo conteúdo não lhe era familiar também deixou marcas negativas no processo de formação, já que o professor reconheceu que não sentiu-se preparado para atuar com os conteúdos menos vividos, que apenas teve oportunidade de experimentá-los na graduação.

Esta questão demonstra a necessidade das disciplinas esportivas, ao aproximarem teoria e prática, promoverem outro tipo de experimentação que não apenas a reprodução pura e simples de situações de ensino que já foram vividas pelos graduandos. Tornam-se necessárias situações de ensino que realmente proporcionem reflexão na e sobre a ação, uma preparação que realmente proporcione reflexão e criação de procedimentos de ensino diferenciados daqueles que já tiveram contato, principalmente que os preparem para demandas do contexto escolar como a resistência dos alunos, o que não ocorre em disciplinas que oferecem apenas a reprodução de sequências de ensino. Isso porque como apresentarei no próximo capítulo, os procedimentos de ensino reproduzidos foram reconhecidos por todos os professores participantes como não suficientes no contexto escolar.

Álvaro destacou que os professores de seu curso, de maneira geral, trabalharam com muita teoria, sendo que a prática ficou restrita aos estágios, que a seu ver foram poucas. Ao mencionar as lembranças das disciplinas pedagógicas, fez referência à disciplina Prática de Ensino e os temas abordados pelo antigo professor como: preconceito, sexualidade, a atitude diante da linguagem dos alunos. Destacou principalmente o método de aula desenvolvida pelos



docentes, mais abertos ao diálogo, promovendo debates e valorizando a participação ativa de todos. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica fez outras críticas ao modelo de formação e defendeu que não foi preparado devidamente para dar aulas.

Então além de trabalhar os fundamentos e essas coisas, por exemplo, em **Prática de Ensino** na faculdade a gente discutia temas como **sexualidade**, aqueles **temas transversais** que a gente tenta na medida do possível trabalhar. [...] Esses **professores que eu gostava** bastante das aulas eles **faziam bastante rodas de conversa**, abria para **você dar sua opinião**, colocava um tema lá e todo mundo ia viajando em cima! Ele meio que **ia direcionando**, mas a gente ia **falando mais o menos o que pensava** (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Eu acredito que **eu não fui preparado para dar aula na minha graduação**. Aquelas aulas de **Prática de Ensino**, acho que elas **são muito pouco para o que você vai enfrentar** quando você chega na escola. (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica apresentou a compreensão sobre a importância do curso de graduação no processo de formação profissional e atuação docente. Novamente a falta de relação entre teoria e prática mostrou-se evidente o que deixou marcas ao iniciar a carreira, pois passou a identificar o quanto as diferentes situações reais de ensino mobilizam estratégias que a graduação não deu conta de preparar, exatamente por que distanciou a prática da teoria. Este dado remete ao que Rangel e Betti (1996) defendem que seja uma necessidade para os cursos de graduação, o foco curricular na prática contextualizada, refletiva e teorizada, por exemplo, a partir de temas.

Eu coloquei aqui **as experiências teóricas e práticas**. E as disciplinas eu coloquei: ginástica geral, educação física na primeira infância, educação física na educação infantil, educação física no ensino fundamental e médio. E têm outras também que eu busquei lá no meu histórico: educação física adaptada, anatomia, biomecânica, fisiologia, nutrição, musculação. [...] **Eu acho que todas essas disciplinas acho que influenciam ou como teoria ou como prática**. E quando a gente vai **buscar preparar uma aula, a gente também pensa nos temas, nas disciplinas, como os professores tentavam passar o conhecimento para gente**. [...] Se eu tivesse feito essa entrevista antes de atuar, eu ia falar que a minha formação foi boa, né? **Mas depois que vai pra escola e vê que é difícil, a dificuldade e quanto falta, e quanto faltou aprender na graduação pra chegar na prática e estar preparado, aí eu acho que já... beleza?** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Desta maneira, ficou evidente uma valoração maior às disciplinas que proporcionaram vivências ou discussões relacionadas ao cotidiano do trabalho profissional, caso das disciplinas vinculadas às ciências Biológicas que tiveram sua importância e repercussão

devido aos conteúdos diretamente relacionados com as intenções profissionais ao sair da graduação. Não houve menção a nenhuma disciplina diretamente vinculada às ciências Humanas como Antropologia, Filosofia e Sociologia.

As disciplinas pedagógicas também foram destacadas por conta da atitude dos docentes, suas estratégias de ensino privilegiavam discussões sobre textos relacionados ao cotidiano escolar, por conta disso, defendeu que as mesmas propuseram algumas relações com a prática pedagógica, entretanto, insuficientes.

Elencou as disciplinas esportivas não vinculadas às práticas cotidianas da adolescência e juventude como as que proporcionaram maiores aprendizagens, entretanto, reconheceu que mesmo assim, a falta de experiência acabou influenciando porque deixou insegurança para o trato pedagógico. Desta forma, o curso de graduação de Álvaro guardou características tanto da perspectiva técnico-científica como também da tradicional-esportiva.

Elisângela também deixou desvelar grande afinidade com as disciplinas relacionadas às Ciências Biológicas como Fisiologia, Nutrição e Biomecânica. Gostava destas disciplinas devido às experimentações promovidas nos laboratórios. E os responsáveis por elas foram exaltados devido aos reconhecidos conhecimentos dos quais eram detentores.

**Eu adorava Fisiologia do Exercício e Nutrição, adorava nossa! Eu gostava de ficar no laboratório, no microscópio, eu gostava de tudo aquilo de Química e Física, eu adorava aqueles dados passarem sabe? Reação química, alavanca, e não sei o que, quantos graus, quantos... Fisiologia, tanto que a minha monografia foi em Fisiologia, gostava tanto. Nutrição eu também gostava, gostava de ir para o laboratório [...] o funcionamento, o processo, a função química no organismo e como é que as coisas vão. [...] eu acho que Fisiologia dentro da escola é muito importante, eu acho, Fisiologia é tudo** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Para a professora, existia direta relação entre os conceitos relacionados ao funcionamento do organismo durante o exercício com questões do seu cotidiano de trabalho na escola, tanto que seus alunos poderiam sair da aula quando quisessem para beberem água a fim de se hidratarem. Por este motivo a Fisiologia foi elevada à categoria de principal disciplina da graduação, com implicações diretas no contexto das aulas de Educação Física escolar, não como conteúdo de ensino das aulas, mas como conhecimento importante ao professor para enfrentar situações cotidianas como a necessidade de hidratação dos alunos e de lidar com consequências provocadas pela prática esportiva como câimbras e etc.

A única exceção de disciplina mencionada que guardava vinculações com as Ciências Humanas foi História da Educação Física, o que remete a compreensão de que possivelmente o curso teve predominantemente o modelo curricular de característica tradicional-esportiva.

O Afonso eu gostava, **a gente proseava bastante**, gostava bastante das aulas dele de **História da Educação Física, ele sentava e contava**, eu **viajava nas histórias**. Quem mais? [...] Eu gostava **da história da formação**, como é que **tudo começou na Educação Física**, gostava **do jeito que o Afonso falava**, falava com muita **clareza** no assunto, **com muita propriedade**, então ele chegava para dar aula e **falava, falava, falava** [...], **eu sentia muito sono** [...], **eu dormia!** (Professora Elisângela – primeira etapa).

Aparentemente a lembrança relacionada à História da Educação Física esteve vinculada com a maneira como o professor conduzia as discussões sobre a constituição da área. Contudo admitiu que devido ao cansaço e a sistemática das aulas, acabava dormindo, por isso, gravava as mesmas para ouvir em outro momento.

Destacou em tom de crítica a ideia de que as disciplinas esportivas da faculdade reproduziram as mesmas experiências que já tinha vivido na Educação Básica. Criticou duramente as disciplinas esportivas devido a possuírem o mesmo propósito que os esportes tiveram em suas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, pois continuaram sendo valorizados os padrões de movimento do alto rendimento. Defendeu que os padrões não poderiam ser tão valorizados como foram na graduação e na escola. Isto também foi ressaltado por Álvaro.

No **aspecto técnico eu sou muito ruim**, exemplo, tinha aula de futebol, futebol de salão, futebol society, futebol de areia, então chegava na técnica, os fundamentos, faz isso, **faz aquilo, chuta para cá, esquerda, direita; eu ia meio assim contrariada, era o que eu fazia em Educação Física na escola regular, então eu não gostava** [...] (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

A disciplina de Natação foi uma das primeiras pelas quais a docente passou por grandes dificuldades, pois nunca havia entrado em uma piscina e quase desistiu do curso por isso. Conseguiu contornar a situação quando chegou a época do estágio, porque durante os intervalos entre uma aula e outra a professora com a qual estava estagiando lhe ensinou a boiar e a controlar melhor o corpo dentro da água. No processo de reflexão autobiográfica destacou a importância de conseguir controlar o corpo para aprender a flutuar e isso somente foi conseguido no estágio de natação e não nas aulas.

Foi em dezembro, **foi em dezembro que eu aprendi a flutuar e eu consegui fazer a prova final**, porque quando eu descobri, quando **eu aprendi a flutuar**, eu descobri as possibilidades dos quatro estilos, dos métodos, das viradas. Mas o que eu precisava, nessa fase da minha vida aprender não era nadar crawl, costas, peito, borboleta, medley, virada, não era isso. **Eu precisava aprender a flutuar, era uma coisa muito mais simples** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Na disciplina de Atletismo também teve bastante dificuldade, pois, como na Nataçãõ, foi exigido o melhor desempenho dos alunos, por isso, também ficou em dependência devido a não conseguir realizar as atividades de aulas. Lembrou que durante um **teste de Cooper** não conseguiu, por conta de cerca de 400 metros, completar o percurso no tempo esperado e o professor a deixou com zero de nota.

Para você ter ideia **era obrigado saltar barreira**, aí **eu corria um pouquinho e passava do lado da barreira**, mas eu ia, nunca falei não vou porque não vou acertar mesmo, eu ia, tomava zero! **O professor nem levava em consideração!** A prova do Cooper tinha que correr nem lembro quanto mais, acho que era 2,5 quilômetros a mulher em dez minutos, eu não lembro mais, eu fazia, não gostava de correr, **mas fazia e quando faltavam quatrocentos metros para eu terminar o professor apitou, isso na faculdade: acabou! Quem não desse as voltas ficava com zero, ou era nota para o total ou era zero, não tinha meio termo.** Eu falava: **professor faltou trezentos, quatrocentos metros, eu dei sete voltas das dez e não dá para dar um cinco?** Não! Era zero ou dez (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Devido a toda essa dificuldade enfrentada com as exigências sobre o saber-fazer esportivo, como se ele fosse o elemento mais importante para que o professor compreendesse o processo de ensino-aprendizagem das modalidades esportivas, manifestou a compreensão de que hoje tornou-se uma professora “pedagógica”<sup>91</sup> porque se preocupa com as características dos alunos. Importante notar que as experiências negativas carregadas desde as aulas de Educação Física da Educação Básica, que também foram reproduzidas ao longo da graduação, acabaram influenciando suas respectivas ações pedagógicas como professora, pois passou a adotar atitude e estratégias de ensino completamente diferentes daquelas que seus antigos professores adotavam.

A reprodução na graduação de sequências de ensino pré-estabelecidas e focadas única e exclusivamente no domínio do saber fazer das modalidades pelo futuro professor, no caso específico da licenciatura, precisa ser repensada como procedimento de ensino, pois o domínio do saber fazer por si só não garante a autonomia do professor de construir o seu processo de ensino

---

<sup>91</sup> Termo utilizado pela professora para diferenciar que não enfatizava em suas aulas às questões técnicas relativas aos esportes. Este aspecto será debatido melhor no próximo capítulo.

referente ao conteúdo esportivo na escola e a necessária aprendizagem dos alunos e introdução destes no mundo da Cultura Esportiva. Isto ficará bem claro no próximo capítulo quando apresentar as dificuldades dos professores em adotar nas aulas da Educação Física escolar as mesmas estratégias de ensino adotadas pelos professores da graduação e a aprendizagem posterior a graduação que a maioria precisou construir.

Assim como a disciplina de Matemática não tem a finalidade de tornar os alunos da Educação Básica futuros matemáticos, pois a finalidade seria construir conjuntamente habilidades e competências para a utilização da Matemática no cotidiano a fim que consigam utilizar os diferentes recursos da área para a vida, as aulas de Educação Física que abordaria o futebol como conteúdo de ensino, por exemplo, não teriam a finalidade de tornar os alunos atletas de futebol, mas sim oferecer ferramentas para que os mesmos possam sair da escola dominando recursos para utilizá-lo na vida e essa utilização não necessariamente precisa ser igual a do alto rendimento. E é exatamente esta perspectiva que fica de fora quando se privilegia apenas e exclusivamente o saber fazer esportivo, perde-se outras dimensões pedagógicas inerentes aos conteúdos esportivos de ensino. Novamente fica evidente um dos problemas apontados por Rangel e Betti (1996) de que os professores não se valem de conhecimentos científicos em suas aulas da mesma maneira como foram abordados na graduação.

Mesmo com toda a crítica realizada às aulas esportivas, as disciplinas que trataram deste conteúdo apareceram hegemonicamente no rol daquelas que Elisângela considerou importantes para a formação: Fisiologia, Futebol, Basquete, Handebol, Natação e Ginástica Rítmica. Este é um exemplo claro de antimodelo. Relatou que a Fisiologia seria um conhecimento de base e as disciplinas esportivas ajudaram-na a compreender os fundamentos, mesmo que os procedimentos de ensino que adotou quando ingressou no mercado de trabalho não sejam os mesmos que aprendeu na graduação.

Depois das críticas contundentes às disciplinas esportivas da graduação, defendeu que as experiências com os esportes tornaram-se importantes porque facilitaram a compreensão dos fundamentos, promovendo também o entendimento dos demais elementos atrelados aos esportes como questões relativas à fisiologia do treinamento e da atividade física, além do cuidado com os excessos. Assim, ficou evidente a importância atribuída à prática das modalidades como elemento que ajudaria na compreensão do seu ensino posterior, mesmo que para ela, essa prática tenha gerado grandes problemas.

**Acrescentou. A técnica, exatamente, a técnica, a alavanca, a... a força, a velocidade, entendeu? A altura do salto. É uma outra visão, é a visão acadêmica mesmo. Aquela coisa mais fundamentada. [...] Na faculdade eu tinha que responder chamada, eu tinha que fazer porque o prático era uma nota. E eu tinha que fazer uma prova, que também era uma segunda nota. E porque eu tinha que concluir aquele curso. Fazia parte aquele componente curricular, porque fazia parte da graduação. Eu era obrigada a aprender. E na escola não, eu não fui obrigada a aprender, eu era obrigada a responder chamada, só. Entendeu? Eu consegui, ou não?**

Eu acho que não, **na faculdade não. Não, faculdade ela não estimula a ensinar, a aprender para ensinar.** Não, ela não ensinou, pelo que eu me lembro... Ela não me ensinou, a faculdade não me ensinou a... **Eu não aprendi com a faculdade ensinar** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

O processo de reflexão autobiográfica conduziu a professora a compreender as diferenças e semelhanças entre as aulas experimentadas na graduação e as da Educação Física na Educação Básica. Na graduação, segundo ela, era obrigada a fazer as atividades por conta da nota, mesmo não gostando do que era proposto, admitiu que o processo de ensino demonstrava ser mais elaborado. Por este motivo afirmou que na faculdade não aprendeu a ensinar. Além disso, no processo de reflexão apresentou a compreensão sobre a importância do curso de graduação no que transformou-se como professora e aquilo que desenvolve com seus alunos nas aulas.

Fisiologia como eu falei. Para o meu processo de formação [...] Como te falei, todas. **Cada uma no seu segmento, na cobrança que eu tenho do meu aluno: professora como é que faz isso no futebol? Como faz isso no basquete? Como faz isso no handebol? Na natação o período que eu fiquei como professora na iniciação, tudo, atletismo, nossa eu uso tudo, não sei te falar. Se não fosse a ginástica rítmica eu não saberia tempo de música e eu não saberia juntar o tempo de música a um movimento,** mesmo que a criança faça o mesmo movimento a música inteira ele **tem que estar dentro de um ritmo, um, dois, três, quatro.** Então tudo foi importante [...] então eu não sei, cada um em seu segmento **e tudo que eu aprendi eu uso [...].** Eu tenho tudo assim, da trajetória da minha família, **eu sou uma constituição,** um pedacinho da minha família, **um pedacinho dos professores que trabalharam em mim, eu sou um pouquinho dos professores da faculdade,** eu sou um pouquinho dos meus alunos, eu sou um pouco deles, né? [...] Eu sou um pedacinho, sabe? Eu... Depois disso tudo, esse estudo todo, a minha reflexão é que eu não sou eu, e que eu estou em crise (Professora Elisângela – segunda etapa de pesquisa).

Ao longo da primeira e também da segunda etapa da pesquisa não relatou nenhuma lembrança de disciplinas de cunho pedagógico de seu curso de graduação. Considero que este fato pode ter relação com a combinação de dois elementos biográficos do percurso de vida de Elisângela. O primeiro deles é o fato do curso técnico em Magistério ter sido um período que lhe

trouxe importantes conhecimentos sobre a questão do ensinar e aprender. Talvez por já ter passado pela experiência de discutir elementos do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, quando a discussão foi retomada na graduação deixou de ser importante. Exatamente o contrário ocorreu com as disciplinas de cunho biológico como a Fisiologia do Exercício porque foi componente curricular que nunca tivera antes, portanto tomou sua atenção durante o curso por ser totalmente novo.

O segundo tem relação com a reprodução na graduação das mesmas experiências negativas com o saber-fazer esportivo experimentadas na Educação Básica, mas com o agravante de ter que realizar tudo perfeitamente para poder seguir a formação na graduação sem ser reprovada. Destacou que o processo de ensino-aprendizagem dos professores da graduação se restringiu aos fundamentos dos esportes, o que a deixou, em algumas oportunidades, com problemas para ser promovida/aprovada, caso de Atletismo e Natação. Desta forma, a preocupação com as disciplinas esportivas foram tão grandes que as experiências promovidas por outras acabaram não revelando-se significativas, pois não exigiram tanto de sua parte na época, principalmente por ter acumulado experiência no Magistério.

A compreensão de que talvez as disciplinas das Ciências Humanas provocassem um aumento do cansaço por se restringirem às discussões ou explicações ficou evidente nos relatos da professora Elisângela, enquanto que as disciplinas das Ciências Biológicas claramente tiveram os conceitos diretamente relacionados ao cotidiano do trabalho docente. O que é uma demonstração clara de que falta aproximação entre teoria e prática nas várias disciplinas do currículo.

Ficou evidente que o curso de graduação da professora teve nas disciplinas das Ciências Biológicas o viés que o remete para a perspectiva técnico-científica. Entretanto, as disciplinas esportivas detiveram a preocupação de conduzir os graduandos à execução e melhoria do saber-fazer dos esportes, como se a reprodução do mesmo garantisse a aprendizagem dos respectivos processos de ensino fundamentais a atuação com estes conteúdos na Educação Física escolar. Portanto o processo de formação contou com características tanto da perspectiva tradicional-esportiva como também da técnico-científica.

Eliete deixou desvelar nos relatos a importância das disciplinas esportivas que enfatizavam a dimensão do saber fazer relacionados às modalidades. Ao mesmo tempo em que relativizou a importância das disciplinas relacionadas às ciências Biológicas e Humanas

denominando-as de “fechadas”, devido a grande distância dos conteúdos em relação à prática pedagógica de sala de aula, o que não ocorria nas disciplinas esportivas.

O professor da disciplina Basquete era ex-atleta da seleção brasileira e não deixava que os alunos participassem das aulas se não estivessem devidamente uniformizados. Entretanto relatou a minúcia do processo de ensino, isso porque preocupava-se em abordar os detalhes técnicos e táticos da modalidade. No período de avaliações, o clima ficava mais tenso e ela quase não dormia pensando em como passar, por isso treinava cada fundamento do esporte nos momentos que não estava em aula.

[...] Se eu **não estivesse vestindo** uns dos itens, **eu não podia fazer a aula prática**, ouvia aquela bronca e já tinha meu ponto negativo. Isso não cabe hoje! Em **compensação todo o esquema tático de jogo ele passava, toda a prática com a bola assim, enquanto atleta e enquanto professor eles nos dava**, ele trazia alunos para fazer aula com a gente e ali a gente fazia interação, mas era uma coisa louca, **não podia se falar uma palavra fora do contexto, não podia haver muita brincadeira**, era uma coisa louca! E no final do ano, foram três anos com o professor, no final do ano para passar na prova dele a gente quase não dormia; treinava, treinava, **você não podia errar um passo da bandeja, você não podia errar um passe, você não podia errar nada se não sua nota ia caindo**, caindo de tal forma que você **ia ficar de exame** (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Mencionou que o professor de Handebol lhe ajudou a aprender a jogar, tanto que foi do time da faculdade, transformou-se no esporte que identificou-se, o mais praticado e também abordado em aulas posteriormente como professora, conteúdo admirado e bastante assistido, tudo por conta da identificação que construiu ao longo da graduação.

**Professor de handebol** foi muito bom, professor assim, **dava prática**. [...] E o **handebol foi o esporte mais interessante de todos** porque eu acabei, eu não sabia jogar, **eu acabei praticando, acabei dando aula**, acabei jogando, fui do time da faculdade, e hoje é o esporte que **eu gosto mais para trabalhar**, para jogar, **para assistir por identificação** que eu tive ali (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

As estratégias de ensino dos professores, segundo ela, não permitiam a participação dos alunos, não existia a possibilidade de criticar e de conversar. A interação professor-aluno era a mínima possível. Ocorria mais a interação entre os professores e os alunos/atletas da turma, pois eles detinham condições de se colocarem mais. Admitiu sentir muita dificuldade por não ter o mesmo nível de experiência dos seus companheiros de turma atletas. Por conta disso, considerou que foi uma aluna de graduação passiva, que ouvia e reproduzia aquilo que era



solicitado, contudo, reconheceu o valor das experiências vividas nas aulas, mesmo com todas as dificuldades.

[...] aquela coisa do **te chamarem e de te colocarem o tempo todo na prática**, mas a questão de você participar das aulas assim, **criticando, perguntando, questionando, hã-hã [não]. Tudo muito fechado**. Tanto que **dava para ouvir o barulho do trem** lá longe em algumas aulas porque era uma coisa muito, [...] eu enquanto aluna do curso de Educação Física sempre **fui muito passiva. Sempre fui muito de ouvir, de entender, tentar entender, mas sem me** [...] [questionar, sem participar]. [...] **em contra partida existe toda aquela experiência prática**, experiência prática e **o envolvimento ele aconteceu**, entendeu? **Ele aconteceu**. Muita coisa vem, a gente conversando vem muita coisa na cabeça da época né? (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Importante evidenciar como um curso que visa a formação profissional não abre espaço para os alunos discutirem as experiências que vivenciam nas aulas. Esta é uma demonstração da influência das pedagogias Tradicional e Tecnicista no âmbito da formação acadêmica. O que realmente interessa é a reprodução do conhecimento ou de protocolos de atuação profissional – no caso das disciplinas esportivas o saber fazer esportivo - mesmo que para isso os futuros profissionais, principais interessados na formação, não participem ativamente do processo de formação.

A compreensão de que, apesar das dificuldades vividas nas aulas, as mesmas contribuíram para a formação desvelou-se novamente ao longo da reflexão autobiográfica, pois as dificuldades aparentemente aproximaram os companheiros de turma, isso porque cada um dos alunos utilizou daquilo de melhor para ajudar aos demais. Assim a heterogeneidade da turma auxiliou e foi decisiva no desenvolvimento de todo o grupo de alunos.

[...] **Então essa disparidade era muito visível e ajudou**. Claro, claro que ajudou. **Eu fui ajudar o meu colega lá** que era militar **fazer tal coisa**. E aí eu tinha lá a moça que foi **goleira de seleção de handebol** que era a minha amiga, **daí me pôs** no time para **jogar** e eu já fui **jogando**, né? E eu já tinha o **meu colega atleta** e me **apaixonei pelo atletismo**. Só não mandava correr, o restante eu fazia tudo, né? E eu já tinha **colega atleta**, **então essa disparidade ajudou**, mas **era uma turma muito heterogênea**. [...] Quanto mais **se tentava praticar a exclusão** na graduação, **mais os grupos se articulavam** e se juntavam. (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Os métodos de ensino da maioria das disciplinas esportivas abordavam a história do esporte e as regras, depois ocorriam as demonstrações dos fundamentos e posteriormente o jogo propriamente dito. Estes foram os conhecimentos que reconheceu ao longo das duas etapas da pesquisa ter adquirido na graduação, o que revela o predomínio da perspectiva tradicional-

esportiva. As aulas foram mistas e apenas a Ginástica havia diferenciação em relação ao sexo, pois existia a Ginástica masculina e a feminina.

Então tinha as aulas de natação; o atletismo **a gente ia treinar antes**; o basquete **a gente ia treinar antes**, então era tudo ali mesmo, entendeu? Mas **foi o que me saciou essa questão de ser atleta**, né? Então se treinava muito, muito, era algo assim, muito (Professora Eliete - Primeira etapa da pesquisa).

As disciplinas relacionadas às Ciências Humanas e Biológicas foram compreendidas como fechadas, devido a maneira livresca e exclusivamente expositiva como os professores conduziam, o que desencadeava iniciativas dos alunos de decorar os conceitos centrais abordados para reproduzir nas avaliações. Em relação às disciplinas de Cinesiologia e Anatomia lembrou que tudo devia ser decorado.

[...] Professor de **Anatomia, Cinesiologia**, professor de **Cinesiologia** fazia a gente **decorar tudo**, tudo e **hoje eu não lembro mais nada**, para mim era uma coisa louca, mas era um bom professor (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

As disciplinas pedagógicas como a Didática, por exemplo, defendeu que poderia ter sido mais aprofundada, e a compreensão de aprofundamento desvelada pela professora foi a falta de relações efetivas com questões cotidianas dos professores, faltou efetividade na relação teoria e prática como elemento central para aplicação dos conceitos previstos. A maioria das disciplinas como Metodologia de Ensino, Psicologia e História da Educação Física também tiveram o mesmo problema de restringirem-se à teoria decorada.

[...] eu falo isso **com o meu olhar de hoje**, pela **experiência que eu tenho hoje**. Eu sei que ela poderia ter sido, ela **poderia ter ficado mais marcada**, ela poderia estar mais, como é que eu diria a você? Não era uma disciplina usual. Percebe? Não era uma disciplina usual. Quando **eu falo de didática** hoje, isso tudo **depois que eu me formei, dos cursos que eu fiz, eu noto que aquilo foi pouco, deveria ter sido mais** [aprofundada e desenvolvida]. [...] As **disciplinas fechadas** que eu falo são as disciplinas mais ligadas à **Didática**, a **Metodologia de Ensino**, a **Psicologia** também eu achei que faltou muito; depois eu achei que ficou faltando muito, entendeu? A disciplina de **História da Educação Física** eu acho também que ela poderia ter ido para outro lado, mas veja, eu fiz faculdade na década de oitenta. **Então estava muito forte ainda aquela coisa da questão de ditadura** (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica evidenciou novamente a necessidade das disciplinas pedagógicas proporcionarem maior relação com a prática pedagógica

do professor. Segundo ela, houve pouco debate, discussão e diálogo sobre aquilo que foi abordado, restringindo-se ao método de expositivo dos professores. Além disso, deixou desvelar a compreensão acerca da formação obtida na graduação enfatizando a importância da prática (entendida como esportiva), pois graças a ela, segundo Eliete, é que foi possível tornar-se professora. Entretanto ao aprofundar a reflexão, reconheceu que a graduação foi apenas a porta de entrada da profissão possível para o momento histórico em que foi concluída e que precisou de muito mais para tornar-se o que é atualmente como professora.

[...] **Porque a graduação foi a questão da prática. Para eu ter a prática eu tenho que ter a experiência.** E aí... De acordo com **a minha vivência**, a minha vivência me mostrou que, se eu não tiver embasamento a minha prática fica vazia (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Minha **formação acadêmica foi só início**, ela foi só início. Mesmo porque eu **tentei continuamente estar me atualizando**. Então ela foi só o início, entendeu? Foi a **porta de entrada**. Ficou todo **um corredor cheio de portas pra eu percorrer depois**, entendeu? Ficou todo um corredorzão [...]. Ela **foi deficiente em alguns momentos, foi deficiente como toda a formação inicial é**, mas assim, se eu for olhar no geral, se eu for fazer toda a minha formação, o curso de graduação de educação física, ele foi o pontapé inicial, a porta de entrada, né? **Foi o que me... mostrou todos os caminhos que eu poderia percorrer naquele momento, porque depois apareceram outros** [...]. Eu tive que buscar, eu busquei por opção mesmo, não digo que não foi nem por necessidade, atualizações, **outros cursos pra chegar na prática que eu tenho hoje**, entendeu? Em **alguns momentos eu fui puxar mais a parte pedagógica**, em outros momentos eu fui **buscar mais o foco na prática mesmo**, em alguns momentos eu fui **buscar a parte administrativa**, que apareceu na minha vida depois, entendeu? Mas o curso de graduação, ele foi o pontapé inicial (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

O curso de graduação de Eliete foi realizado na década de 1980, por isso foi possível notar a influência de diferentes disciplinas que procuravam propor a fundamentação científica, mas de maneira bastante tradicional e ancorada no método expositivo. Ficou nítida a ênfase na prática esportiva e na assimilação do seu saber-fazer como conteúdo fundamental a ser assimilado a fim de contribuir no processo de ensino posterior do futuro professor.

As disciplinas como Anatomia, Cinesiologia, Psicologia, Didática e História da Educação Física foram lembradas e criticadas devido à pequena ou nenhuma relação com o cotidiano de dar aulas, pouco vínculo com o saber-fazer relativo ao processo de ensino do professor. Assim foi possível notar a predominância da perspectiva tradicional-esportiva e algumas características da formação técnico-científica.

Regina ressaltou que o curso de graduação foi bastante prático porque houve grande ênfase no saber-fazer esportivo. Enfatizou que as estratégias desenvolvidas nas aulas, principalmente das disciplinas consideradas práticas possibilitava maior aprendizado porque forçava os alunos a buscarem executar melhor os gestos que posteriormente deveriam ensinar. Isso ocorreu com Voleibol, Handebol, Natação, Atletismo e principalmente ao longo da disciplina de Ginástica Feminina.

Foram poucas as lembranças que afloraram sobre disciplinas relacionadas a outros conteúdos, destacou apenas Cinesiologia e Anatomia. Além disso, lembrou-se do professor Vitor Matsudo o qual referiu-se como responsável por contrabalancear a relação teoria e prática no curso. Ressaltou a dinâmica das aulas deste professor e a preocupação que detinha em demonstrar principalmente aqueles alunos vinculados ao alto rendimento que para ser professor de Educação Física não precisava ser atleta.

Eu não me lembro muito, mas **as teóricas** eram mais as matérias **como Cinesiologia** que eram dadas **em sala de aula** [...]. O cara [professor de Anatomia] me chegava com **aquela perna inteira lá, aquela perna com aquela carne preta lá em cima do balcão, no laboratório** porque lá tinha peças e eu passava mal uma semana, eu falava: meu Deus! O que é aquilo? Por que eu tenho que aprender? Mas eu tinha que aprender tudo aquilo.

**Vitor Matsudo** foi meu professor durante o período todo da faculdade, então acho que ele foi o que **abriu a cabeça de todo mundo na escola** [...]. **Não lembro as matérias teóricas**, assim, eu não lembro. Então acho que ele que **abriu mais a cabeça**, de debater, de te buscar lá dentro e falar: o que você está fazendo aqui? Vamos ver direito isso! [...] Acho que o Vitor foi o que mais puxou! Que mais cutucou! [...]. Acho que **uma coisa complementou a outra** porque do mesmo jeito que **you tem que ensinar e orientar alguém, você precisava saber de execução, de prática e teoria**. Então eu acho que **ele contrabalanceava os outros professores** e veio só complementar mesmo, e ele é ótimo! Ele é maravilhoso! (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Somente ao longo da segunda etapa da pesquisa que a professora deixou desvelar, em tom de crítica, lembranças sobre as disciplinas pedagógicas sem fazer referência a nenhuma específica. Relatou que a graduação não possibilitou o trabalho diretamente com alunos, com o público que posteriormente teriam que ter contato. E em seguida fez críticas ao estágio supervisionado:

Porque a **graduação me dá o que?** O **conteúdo** que eu **vou oferecer**, então **eu aprendi a desenvolver aquele conteúdo**, agora a **graduação não me dá quarenta alunos em quarenta e cinco minutos para eu lidar com eles**. Isso nunca me foi oferecido na graduação, porque você sabe que **o estágio é uma coisa meio tapeada**, não tem quem

pegue uma classe lá no estágio e vai experimentar,  **você não faz experimento na graduação** [...] (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Destaco a argumentação utilizada pela professora de que a graduação não faz o graduando experimentar, arriscar e tentar estratégias novas de ensino, o que remete novamente ao elemento negativo da formação que privilegia apenas a reprodução de estratégias pré-definidas e testadas por outros que não o próprio sujeito em formação. Esta argumentação torna clara a importância dos “casos de ensino” para a construção de certa autonomia pedagógica do professor, pois a partir deles o professor poderia estruturar planejamentos e colocá-los em prática ao mesmo tempo em que auxiliado por docentes mais experientes e pelo grupo poderia refletir sobre as consequências, os resultados e os impactos do processo de ensino colocado em prática.

Lembrou da disciplina de Ginástica em que a professora exigia atitude perfeita dos movimentos que não conseguia executar. O mesmo ocorria com as demais como Voleibol, Atletismo, Basquete, Handebol, Natação e Atletismo em que precisava construir “bonecos pedagógicos” que auxiliava na compreensão dos padrões de movimento exigidos. Manifestou descontentamento em relação às experiências vividas nas disciplinas de Atletismo e Natação, pois os professores somente atribuíam notas maiores para a reprodução perfeita dos padrões motores das diferentes modalidades.

[...] **A gente só tirava zero!** Ele dava lá um estilo, por exemplo, **arremesso de peso, ou era um ou era zero**, quer dizer: **você está aprendendo!** É certo que ele ensinou e você deveria ter aprendido, **mas você não vai chegar a perfeição que ele enxerga! Você ainda estava aprendendo!** Mas ele dava um ou zero então isto marcava muito, **isso marcava muito!** E era uma **dificuldade grande então eu ficava o dia inteiro**, eu não ia embora para casa, **acabava a aula dele eu ficava na pista até sair correto**, até sair tudo perfeito. Acho que essa insistência deles mesmo é que a gente aprendia os detalhes.

[...] Eu nunca deixei de entrar, então, eu acho assim ele levava isto em consideração. **E a matéria dele, nota era muito difícil de tirar, era muito difícil de tirar nota!** Porque a **nota dele máxima era sete, ninguém era merecedor de maior nota** que sete e sete era nota de aprovação, era a nota mínima então, quer dizer, puxa vida! [...] O “japa” ali era [bravo]! Mas, eu adorava, **eu gostava da matéria mesmo**, não adianta! Sempre gostei, **eu gostava da prática** (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica destacou o contexto das aulas de Handebol em que foram privilegiadas vivências do alto rendimento. Apesar de amar o esporte e ter praticado durante boa parte de sua adolescência e juventude, não conseguia participar das aulas da graduação devido ao contexto competitivo que se instalava. Revelou a compreensão de que se não houvesse os atletas de alto rendimento em sua turma poderia ter aproveitado melhor o

curso. Em relação à disciplina de Basquetebol o procedimento didático-pedagógico do professor responsável foi diferente porque privilegiou a discussão sobre diversos elementos da modalidade e do processo de ensino, o que contrastava com as demais disciplinas esportivas.

Eu acho que **aproveitaria mais o meu curso de graduação se não tivesse toda essa exigência** e todas **essas estrelas**, eu aproveitaria mais. Com certeza **eu teria mais oportunidade**. [...] Na **disciplina de handebol o que era isso? Você apanhava junto e não precisava de tudo aquilo** para depois partir para uma profissão para ser professor, **não precisava de tanta técnica a não ser que eu fosse ser treinadora**. Saíram treinadores da minha turma? Saíram.

[...] eu tenho **lembrança de basquete que ele conversava muito com todo mundo sentado na quadra**, tinha muito jogo, mas **ele parava toda hora e fazia a gente...**, **fazia reflexões no meio das aulas**. Tinha também os educativos, **não era uma aula igual aquela que a gente chega e: vamos correr! Depois faz exercício e vai para jogo. Não era** (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Ao abordar a dinâmica das aulas esportivas enfatizou que existiu muita demonstração dos gestos e de sequências pedagógicas que precisavam ser ensinadas, o que não ocorria nas aulas de Educação Física da Educação Básica porque o foco era o de jogar segundo as regras das modalidades, apenas. Este foi o principal elemento diferenciador dos processos de ensino experimentados na Graduação e na Educação Básica. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica considerou que a formação profissional - especialmente as proporcionadas pelas disciplinas esportivas porque elas ensinaram os movimentos corretos a serem ensinados - influenciou na sua constituição como professora e na maneira como passou a desenvolver suas aulas.

[...] Acho que tudo que eu **tive na graduação foi o que eu trouxe para ensinar**, depois pior ainda da prática, mas tudo bem. Completamente diferente. **Tinha muita teoria mesmo na aula prática. Tinha muita demonstração, a didática era totalmente diferente**.

[...] a **Ginástica**, olha só, não que eu mais gostasse, mas **parecia que era a que eu precisava mais**, era uma professora que abria um leque muito grande para a gente. O meu **professor de natação da faculdade trouxe toda a influência na minha formação**, toda influência porque ele também **era muito assíduo** com horário e com o dia de aula, eu não me lembro dele ter faltado em aula.

**Só para passar o mais próximo ou o mais correto** [tratando dos fundamentos esportivos], do jeito que eu aprendi, do movimento, que não prejudique a criança, mais assim para uma exigência e para uma formação de uma equipe isso não (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

É notória a perspectiva tradicional-esportiva de formação de Regina. Aparentemente a compreensão de que o curso deveria ser a continuidade do contexto vivido na Educação Básica (compreensão com a qual iniciou o curso de graduação) combinada com as estrutura do currículo da graduação, favoreceu o entendimento da importância do domínio do saber-fazer para poder desenvolver melhores situações de ensino aos seus alunos. Ao longo dos relatos houve menção rápida às disciplinas pedagógicas com a crítica da falta de relação com a prática pedagógica e nenhuma referência às disciplinas relacionadas às ciências Humanas, o que reforça a compreensão de que possivelmente sua formação tenha sido predominantemente ou quase que exclusivamente tradicional-esportiva.

Rui destacou de maneira negativa a mudança na grade curricular de seu curso de graduação. Enfatizou a redução da carga horária das disciplinas esportivas como Natação, Handebol, Basquetebol e Futebol, fato que o incomodou devido à expectativa que guardava em relação às experimentações que elas poderiam proporcionar. Ressaltou que gostava e esperava mais das disciplinas práticas, por isso, as mudanças que proporcionaram maior carga horária as disciplina consideradas teóricas e de aplicação pedagógica não o agradaram.

**O curso ele foi reduzido**, por causa do aumento da carga, eles **reduziram a prática esportiva e ingressaram com disciplinas mais teóricas**. Então o **Handebol** que tinha **três semestres** passou para **dois**, o **Basquete** que tinha **três** passou para **dois**, a **Natação** que tinha **quatro** passou para **três**. Então eu achei que isso **deixou um pouco a desejar**, a formação da gente **não foi o suficiente**, aquilo que eu disse, não sentia a **prática para treinamento tão consolidada!** [...] Em compensação **Jogos e Educação Física Infantil, teve um semestre a mais**, teve uma disciplina que teve **no último ano**, [...] a gente teve em **Biologia o estudo das células!** Os caras [professores] deram! Nós tivemos **Anatomia** e nós **vimos os músculos e acabou!** **Não tinha muita aplicação para os músculos**, não se fazia relação de nada, entende? (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

A identificação de como destacou a falta de articulação entre as disciplinas do currículo, remete a outra crítica apresentada por Rangel e Betti (1996) de que o currículo ao ser fragmentado e “inchado” acabaria tornando muito difícil a articulação por parte dos alunos dos vários conhecimentos veiculados nas disciplinas curriculares, tanto ao longo do processo de formação desencadeado no período da graduação como também ao longo da atuação profissional. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica destacou novamente aquilo que acreditava ter sido uma perda, a redução da carga horária das disciplinas esportivas.

[...] tudo que é primeira vez **você é cobaia**. Então houve disciplinas que, por exemplo, **Atletismo é uma atividade muito complexa** você passar **dois semestres** no Atletismo eu **achei pouco para compreender a essência** daquilo. Então eu **tive que correr atrás** do Atletismo, **ler, pesquisar** [...]. Eu acho que **nós fomos prejudicados**. Teve disciplinas práticas que **diminuíram a carga**, teve **disciplinas que foram introduzidas sem os pré-requisitos**. Então eu acho que foi um curso bem tumultuado neste ponto (professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Ressaltou o aumento da carga horária de disciplinas como Educação Física Infantil, além da introdução no currículo de disciplinas como a Aprendizagem e Controle Motor<sup>92</sup>. Especificamente essa disciplina recém introduzida provocou a reprovação em massa das duas turmas do quarto ano, porque, segundo o professor, o seu conteúdo era muito distante tanto dos alunos como também da aplicação no contexto da prática profissional. O fato foi grave a ponto dos coordenadores do curso convocarem um conselho composto de professores e alunos para analisar a situação e ao final ocorreu a decisão de aprovação de todos. O curso agregou ao currículo uma série de disciplinas com referenciais teóricos advindos principalmente das Ciências Biológicas e suas subáreas de aplicação como Aprendizagem e Controle Motor e Cinesiologia.

[...] teve uma disciplina que teve no último ano, que colocaram para a gente era **Estudo do desenvolvimento...**, como era? Eu tenho que pegar no meu currículo! Mas era **completamente científico o negócio**, era como **a criança distinguia a tridimensionalidade das coisas**, aquilo foi grego para a gente! Como a criança **percebia a altura**, como ela **respondia ao movimento com isso**. Foi uma matéria que reprovou todo mundo, ninguém conseguiu passar (risadas)! **Faltava base científica para a gente**, nós **não tínhamos esse conhecimento e nós não entendíamos aquilo que a professora falava**, foi uma complicação aquilo! [...] (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Apesar de destacar a identificação pelas disciplinas de prática esportiva, ao longo da primeira etapa não mencionou detalhes sobre como elas foram desenvolvidas, por isso, solicitei na segunda etapa que Rui explorasse o tema. Ressaltou que alguns professores preocuparam-se didaticamente em apresentar o ensino de sequências pedagógicas, como foi o caso de Basquetebol e Voleibol, entretanto, em outros casos não houve essa preocupação, como em Atividades Rítmicas e também a disciplina de Ginástica.

**Basquetebol** era o Lula. Era bem didático e com **sequências pedagógicas** mesmo, **ensinar a jogar basquete**, era **conhecer as regras básicas**, era um trabalho de Educação Física escolar mesmo praticamente, fez bem feito. No **Voleibol** também foi

<sup>92</sup> Possivelmente o nome da disciplina não era este, mas pelos relatos do professor sobre o conteúdo que ela privilegiava subentende-se que era algo como temos hoje nos currículos.



**um trabalho bem didático, bem visando a Educação Física escolar.** As disciplinas de **Rítmica** eu passei por ela **sem entender nada**, primeiro que nem atingia a gente, como uma **disciplina que a gente pudesse trabalhar**, então eu passei ali sem ver nada [...].

A **Ginástica de aparelhos** não aprofundou, foi muito **superficial** o tipo de atividades que ele deu, umas **séries básicas de solo, dos aparelhos, os movimentos bem simples e sem exigência de sequência pedagógicas para eles, movimentos só de balanço e acabou**. Então a gente que foi tentando fazer giro sozinho sem uma sequência de aula para fazer isso. E depois **tinha uma prova para quem queria fazer um curso técnico e tinha que fazer flic flac, reversão que a gente não fez isso em aula**, então era uma incoerência total (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Afirmou ter identificado-se com a disciplina de Educação Física Infantil, fato lhe que fez aproximar da área de Recreação, pois conseguia relacionar e utilizar as experimentações da disciplina com o trabalho desenvolvido no acampamento em que iniciou a carreira ainda na graduação. Ressaltou que o docente discutia as intervenções dos alunos, sendo que as mesmas obrigatoriamente deveriam ser realizadas em escolas de Educação Infantil. Essas intervenções acabaram desencadeando o gosto por este nível de ensino e, por conta disso, iniciou a carreira antes mesmo de terminar a graduação já atuando em escola de Educação Infantil.

Interessante evidenciar que o professor Rui foi o mais relutante ao falar da graduação e dos impactos que ela provocou na sua atuação como docente, inicialmente negou qualquer tipo de influência remetendo tudo a sua prática pedagógica. Entretanto, reconheceu em alguns momentos da pesquisa, principalmente ao longo da segunda etapa, alguns eventos e compreensões que claramente existia a relação com o que foi vivido neste período de formação. E a disciplina de Educação Física Infantil foi uma destas influências.

A **Educação Física Infantil**. Foi essa que **me chamou muito atenção** e que me **levou para a área recreativa**. Então me deu essa base, foi no primeiro e segundo ano essa disciplina. Então **foi quando eu comecei a trabalhar também com acampamento, o que eu fazia lá** [na faculdade], **na prática eu conseguia testar um monte de coisa e criar em cima**, então isso foi legal. [...] E a **Educação Física infantil** que ele trabalhou foi em cima disso, ele fez a gente **procurar uma escola de educação infantil e fotografar o trabalho que a gente desenvolvia na escola com as crianças**. Então ele **trouxe e ficava mostrando e discutindo na aula**: isso aqui é legal, isso não é! Essa ideia foi muito legal, essa atividade é muito difícil para as crianças, por isso, que não deu certo. A habilidade motora para essa idade não é ideal para esse tipo de movimento, esse tipo de reação! **Então esse trabalho dele foi muito legal, marcou bastante e por isso que eu segui para essa área também**, eu acho que ele foi responsável por eu me interessar por isso (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Sobre as disciplinas relacionadas às ciências Biológicas ressaltou que a maioria não tinha relação com a prática e, nem mesmo entre elas. Para ilustrar o que estava querendo

defender, afirmou que não verificava relação entre Educação Física Infantil e a Anatomia e das duas com as disciplinas esportivas. Observou que foi apenas a partir de Cinesiologia que conseguiu relacionar os conceitos vistos com as demais disciplinas, isso porque precisou construir, como estratégia de ensino do professor da disciplina, bonecos para compreender a mudança do centro de gravidade nas diferentes ações dos esportes e brincadeiras. Esta possivelmente foi uma estratégia de ensino que aproximou a teoria da prática e conseguiu demonstrar relações entre os conceitos abordados em outras disciplinas.

[...] Tinha **Anatomia** que eu **achava bem legal**, mas **não via muito na época correlação dela com a Educação Física Infantil**. [...] Mas a gente **estudava os centros de gravidade** de cada membro de cada parte do **corpo para os diversos esportes**, então a gente tinha que **fazer uns bonequinhos mostrando os centros de gravidades, fazer o movimento**, em papel mesmo, de **como que o corpo se comportava com os deslocamentos dos centros de gravidade** de cada parte do corpo.

Eu participava de todas as aulas, a **única aula que era mais difícil era Estudos de problemas brasileiros**. Essa daí era problema porque a **gente tinha que ficar sentado ouvindo** (risadas), um professor velho, ele era do handebol, eu não lembro o nome dele agora! (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Ainda sobre a relação teoria e prática, destacou na segunda etapa da pesquisa que houve predominância da prática. Sobre a contribuição do curso de graduação em sua formação profissional inicialmente negou qualquer influência, entretanto, ao longo da reflexão autobiográfica reconheceu algumas contribuições como as experiências vividas nas disciplinas de Educação Física Infantil, voleibol e basquete.

É eu creio que o curso foi **mais prático do que teórico**. **Um as três disciplinas pode se dizer que conseguiram equilibrar a relação entre teoria e prática**, mesmo o Futebol, o **Futebol era só prática**, mais práticas. A **Capoeira** nós tivemos como disciplina optativa, o **Tênis** como optativa. **É foi muito prático**, o tênis eu me **lembro de a gente ficar batendo bola**. A capoeira ele foi mais técnico com a gente.

Eu creio que no **voleibol o modelo de prática do professor me deu base para criar novas ideias de trabalho**, porque o vôlei era muito difícil de ensinar, então **ele trouxe uma sequência pedagógica vamos dizer consistente, mas que dava também opção de criar em cima disso** [...]. Depois da graduação eu pude trazer para as aulas. Então era bem interessante esse trabalho de vôlei [...]. **O basquete também eu trouxe muita coisa**, não só para o basquete, **mas para outras atividades de recreação**, foram essas as disciplinas que mais me chamaram a atenção e que me **fizeram extrapolar para a escola, da faculdade para a escola**.

[...] eu acho que essas influências, **principalmente no trato com as turmas como as matroginásticas que o Mauro Guiselini** [propunha] e a gente já começou a fazer, eu já comecei a fazer no sexto semestre porque eu já estava dando aula na Educação Infantil

[...]. Então **isso prova para mim que eu consegui desenvolver uma coisa que eu tive na faculdade**, eu vi acontecer e consegui melhorar até para a minha profissão e o meu trabalho, **e até hoje eu consigo me organizar e não me sentir mal estando com um grupo grande, eu acho que daí foi bastante influência daquelas atividades do Mauro Gseline, das atividades do Lula no basquete e o jeito que ele tratava**, bem descontraído e sabendo o nome de todo mundo (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Ao longo dos relatos, apenas uma das disciplinas se aproximou das características que a vincularia às ciências Humanas, foi o caso de Estudos dos Problemas Brasileiros. Desta forma é notória a transformação curricular ocorrida no processo de formação do professor Rui, que passou da perspectiva tradicional-esportiva para a formação ancorada em orientações técnico-científicas. Essas transformações ocorridas no currículo geraram, segundo o professor, impacto no processo de formação.

O primeiro elemento biográfico que aproximou/distanciou os percursos de vida dos professores relativos ao período de graduação esteve relacionado com o modelo de formação. Ficou evidente que os diferentes períodos históricos em que os professores cursaram a graduação em Educação Física, foi marcado pela presença das perspectivas tradicional-esportiva e técnico-científica, sendo que algumas características da perspectiva prático-reflexiva também foram desveladas, no caso específico da professora Vanessa. Os demais tiveram um modelo de formação com características das duas perspectivas, o que variou foi a predominância de um em relação ao outro.

Rui, Regina, Eliete e Elisângela desvelaram em suas memórias e ao longo do processo de reflexão autobiográfica que experimentaram um processo de formação em que predominou experimentações relacionadas à perspectiva tradicional-esportiva. Contudo, em alguns momentos, os relatos de três (Rui, Eliete e Elisângela) dos quatro apontaram também características da perspectiva técnico-científica, mas o predomínio foi da primeira perspectiva.

Aparentemente o curso de Rui passou por intensas transformações com o objetivo de adquirir a lógica de formação técnico-científica, o que para ele foi ruim porque deixou a desejar na relação teoria-prática, pois, ao mesmo tempo em que diminuíram os momentos práticos principalmente relacionados aos esportes, aumentaram aqueles teóricos, mas que não tornaram-se efetivos no processo de aprendizagem profissional, já que não conseguia relacionar os conteúdos trabalhados com o contexto de atuação profissional.

Por vivenciarem formação mais recente do que Regina e Rui, Eliete e Elisângela também passaram por um processo de formação que mostrou ter algumas características da perspectiva técnico-científica, principalmente pela lembrança de algumas disciplinas tradicionalmente relacionadas às ciências básicas e as repercussões que as mesmas acabaram demonstrando ter na compreensão dos professores.

Para Eliete, o impacto das disciplinas vinculadas às ciências Biológicas, Humanas e também às Pedagógicas foram abordadas de maneira exclusivamente expositiva, tiveram o enfoque livresco que promovia a reprodução apenas de conceitos apresentados pelos professores e não conduzia os alunos a exercícios de reflexão sobre o contexto escolar.

Elisângela deixou desvelar que quase dormia nas aulas das disciplinas teóricas, principalmente aquelas relacionadas às Ciências Humanas (lembrou apenas de História da Educação Física) já que aquelas vinculadas às Biológicas promoviam ainda momentos de laboratórios que ofereciam experimentações com as quais se identificava.

A formação predominantemente tradicional-esportiva vivida por Regina, Eliete e Rui proporcionou o reconhecimento por parte deles do enfoque e da importância do caráter prático de seus respectivos processos de formação. Destacaram principalmente as disciplinas esportivas como aquelas fundamentais a formação profissional para atuarem em escola, isso porque as mesmas enfatizavam o saber fazer das modalidades, conduzindo-os às experimentações e construções de habilidades técnicas e capacidades físicas que os auxiliaram no processo de ensino quando tornaram-se professores. Assim a relação teoria-prática pendeu para a prática e isto contribuiu, segundo os professores, para aquilo que passaram a fazer ao longo da carreira profissional.

Álvaro e Vanessa tiveram um curso de formação com predominância de aspectos relacionados ao modelo técnico-científico, este aspecto tornou-se um elemento biográfico importante nos seus percursos de vida e também os afastou da trajetória vivida pelos demais professores. Este predomínio acabou deslocando a relação teoria-prática para o outro extremo, ou seja, para o lado da teoria. Isto acabou gerando críticas pelos dois professores que enfatizaram a necessidade de que seus respectivos cursos tivessem oferecido maiores oportunidades de experimentações de situações reais de ensino. Desta forma, foi possível notar que talvez a dosagem dos elementos teóricos, para os dois, tenha sido excessiva.

Elemento biográfico importante, mas que esteve presente apenas na trajetória de formação da professora Vanessa, portanto a distanciou dos demais professores, foi o fato de que sua formação possibilitou momentos de reflexão na prática e sobre a prática profissional, principalmente ao longo das experimentações proporcionadas pelos professores das disciplinas Metodologia do Ensino da Educação Física e Educação Física na Educação Infantil. Assim este elemento biográfico aproximou-se do modelo de formação prático-reflexivo e como apresentarei será decisivo em sua atuação profissional. Entretanto, as disciplinas de caráter teórico, segundo a professora, também aproximaram-se pouco do contexto de trabalho escolar.

Pesou na compreensão de Álvaro e Vanessa, sobre a falta de relação com a prática, as suas respectivas escolhas profissionais antes de ingressarem no curso, pois ambos tinham a convicção de não atuarem em escolas. Por conta disso, reconheceram não terem empenhado-se como devido nas experimentações proporcionadas pelas disciplinas específicas da licenciatura. Assim, além da forte tendência nas questões teóricas dos seus respectivos cursos, influenciou também as suas atitudes em relação às disciplinas de fundamentação da prática pedagógica.

Este elemento biográfico relacionado à convicção sobre a atuação profissional desvelados por Vanessa e Álvaro precisa ser levado em consideração pelos cursos de graduação ao receberem os possíveis candidatos à formação na área, pois, como demonstrado pelos relatos dos professores, é elemento que vai também ser decisivo na qualidade do envolvimento nas diferentes situações de ensino-aprendizagem propostas no curso. No caso específico dos professores, a negação da possibilidade de trabalhar no contexto escolar acabou gerando influência no processo de formação privilegiado pela licenciatura.

Foi possível perceber a maior presença e valorização dos elementos teóricos nas lembranças e afirmações de Álvaro e Vanessa. Contudo ao mesmo tempo os conceitos vistos principalmente nas disciplinas relacionadas às Ciências Humanas passaram a ter importância somente depois que o curso de graduação foi concluído e as primeiras experiências profissionais foram vividas. Assim a distância entre teoria e prática ao longo do curso de graduação acaba proporcionando dificuldade aos professores quando estes ingressam no mercado de trabalho, e algumas repercussões do processo educativo promovido por estas disciplinas somente surtirão algum efeito posteriormente.

Destacou-se o fato de que houve identificação de Vanessa, Álvaro e Elisângela com as disciplinas básicas e aplicadas relacionadas às Ciências Biológicas visto que estas ofereceram

experimentações compreendidas pelos três como relacionadas ao contexto de atuação, tornando-se elemento biográfico que aproximou as suas trajetórias de vida. Contudo, para Vanessa e Álvaro, a identificação deu-se com o fazer profissional fora do contexto escolar como academias e clubes. Elisângela deixou desvelar ter verificado relações de conceitos da Fisiologia com situações do contexto escolar que estariam relacionadas mais a um conhecimento importante ao trabalho docente e ao enfrentamento de questões cotidianas do que propriamente a identificação de algum conceito como conteúdo a ser ensinados em suas aulas.

Outro elemento biográfico também relacionado à formação tradicional-esportiva foi o constrangimento/sofrimento vivido por alguns dos professores por conta da assimilação e do desenvolvimento das situações de ensino. As habilidades técnicas e capacidades físicas exigidas durante as aulas das disciplinas esportivas principalmente para Regina, Eliete e Elisângela geraram certo “sofrimento” devido às dificuldades promovidas da execução perfeita dos padrões do movimento esportivo exigidos pelos professores.

Entretanto, apesar desta dificuldade reconhecida e desvelada de maneira bastante crítica e contundente pelos professores, todos, incluindo Rui, valorizaram-nas como elemento biográfico importante à aprendizagem profissional como professores<sup>93</sup>. Dentre os quatro, apenas Elisângela demonstrou resistência à metodologia de ensino das disciplinas esportivas, mas ao longo da pesquisa as reconheceu como importantes em seu processo de formação e atuação profissional.

Rui, Regina e Eliete, docentes com maior tempo de carreira, valorizaram bastante os elementos práticos das disciplinas. As justificativas relatadas por eles estiveram relacionadas aos subsídios que eles lhes proporcionaram para a ação pedagógica posterior. Essa valorização evidentemente ocorreu devido à ênfase esportiva que orientou as suas respectivas formações. Ficou caracterizado que ocorreu uma espécie de reprodução na graduação das mesmas experimentações relacionadas aos esportes vividos na Educação Básica, mas com objetivos diferentes, entretanto não excludentes.

Como apresentarei no próximo capítulo, essas experiências tiveram reflexo importante na atuação dos professores, pois muitos reconheceram que passaram a reproduzir os procedimentos aprendidos na graduação e vividos desde a Educação Básica nas aulas de

---

<sup>93</sup> Esta valorização ocorreu principalmente durante o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa (reflexão autobiográfica).

Educação Física do Ensino Fundamental e Médio. Contudo a tentativa de reprodução ao longo da prática docente não resultou nos impactos esperados e isso demandou novas aprendizagens ao longo do fazer profissional.

A valorização das disciplinas de prática esportiva não ocorreu com Vanessa devido ao bloqueio proporcionado pelas experiências vividas nas aulas de Educação Física da Educação Básica, ou seja, as experiências vividas no período anterior ao período da graduação geraram impactos e influências significativas ao seu processo formativo profissional, pois as fizeram não se interessar pelo conteúdo esportivo ao longo da graduação.

No caso de Álvaro, as disciplinas de prática esportiva tiveram impacto relativo, porque o mesmo apenas deu destaque àquelas com as quais não tinha contato e experiência prévia antes do ingresso na graduação. Ao mesmo tempo, também defendeu a importância das experiências anteriores com os esportes como forma de facilitar a aprendizagem sobre o ensino das modalidades nas escolas.

Assim, o inchaço do currículo a que Rangel e Betti (1996) se referem ocorrido no modelo de formação proporcionado pela perspectiva técnico-científica pode ser um elemento que proporcionou que o esporte fosse deslocado da categoria central dos relatos de Vanessa e Álvaro para a periferia. Entretanto, por via das experiências tidas na Educação Física da Educação Básica as modalidades esportivas acabam, como os mesmos admitiram ao longo da série de entrevistas realizadas na segunda etapa, permeando suas respectivas compreensões e práticas como professores.

As disciplinas esportivas guardaram imbricadas aproximações com a maneira como todos enfatizaram ter experimentado as modalidades esportivas nas aulas de Educação Física da Educação Básica. Em alguns casos, como aparentemente ocorreu com Álvaro, Elisângela, Eliete, Regina e Rui quase que houve reprodução das situações vividas no contexto do período escolar, a ênfase no saber fazer. Este foi um elemento biográfico que aproximou as trajetórias de vida dos professores. Este aspecto também mostrou semelhança ao que Rangel e Betti (1996) evidenciaram sobre o modelo tradicional-esportivo centrar-se apenas na compreensão sobre o saber fazer, quando na realidade este conteúdo precisaria ser visto de outros prismas.

Elemento biográfico que aproximou os percursos de vida de todos os professores foi a unânime compreensão da distância entre os conceitos das disciplinas consideradas por eles como teóricas com situações reais de ensino que auxiliassem nas atuações didático-pedagógicas

na escola quando terminaram a graduação e ingressaram no mercado de trabalho. Essa crítica ocorreu tanto àquelas disciplinas vinculadas às ciências Biológicas como às ciências Humanas.

Novamente este aspecto aproxima-se das críticas realizadas por Rangel e Betti (1996) de que os professores não mobilizariam no contexto de trabalho os conhecimentos científicos advindos das disciplinas relacionadas às ciências Biológicas e Humanas do curso de formação, pois o conhecimento mobilizado no cotidiano de trabalho é resultado da relação de diferentes fatores, inclusive da formação pessoal do professor.

Rui, Regina e Eliete criticaram a forma como foram desenvolvidas as disciplinas de Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, principalmente ao método de ensino expositivo e pouca relação entre elas e a prática pedagógica. Destoaram desta trajetória de crítica, especificamente em relação às disciplinas de orientação biológica, Álvaro e Vanessa devido às expectativas relacionadas à atuação profissional. Enquanto que as disciplinas teóricas relacionadas às ciências Humanas como História, Sociologia e a Filosofia e as Pedagógicas como Prática de Ensino, Didática, entre outras, sofreram críticas de Vanessa, Álvaro, Eliete, Rui e indiretamente de Elisângela, principalmente pela falta de relação com discussões específicas da Educação Física e do seu cotidiano de trabalho.

Todavia, ao comparar os relatos dos professores, subentende-se que mesmo com críticas às disciplinas das ciências Biológicas, Humanas e Pedagógicas, as primeiras acabaram sendo mais valorizadas do que as Humanas e as Pedagógicas. A explicação para este fato encontra justificativa e sustentação, como já discutido em capítulo anterior, na origem e processo de constituição da área da Educação Física, fundada nos valores médicos, higienistas e pedagógicos que remetem a uma relação entre conceitos biológicos e a prática profissional.

Este aspecto da valorização das disciplinas de fundamentação nas ciências Biológicas aproximou-se das críticas que Rangel e Betti (1996) fizeram sobre o modelo de formação privilegiado pela perspectiva técnico-científica<sup>94</sup>. Por ancorar-se na lógica de desencadeamento das disciplinas partindo-se daquelas de fundamentação básica, depois as aplicadas para chegarem às pedagógicas acabam proporcionando tanto o distanciamento das situações reais de ensino como também a compreensão das possíveis relações entre essas disciplinas ao longo do próprio curso de graduação.

---

<sup>94</sup> É importante enfatizar que a perspectiva técnico-científica de formação conta com disciplinas de diferentes áreas do conhecimento e não somente as de fundamentação nas ciências Biológicas.



Este parece ter sido o caso principalmente para os cursos de graduação de Vanessa, Álvaro, Elisângela, Eliete e Rui, pois o papel de relacionar os conceitos e experimentações proporcionadas nas várias disciplinas ficou a cargo exclusivamente das disciplinas Pedagógicas. Entretanto, as disciplinas Pedagógicas também sofreram críticas devido a maneira tradicional e expositiva como foram abordados os conceitos, além de serem desenvolvidas, em alguns casos, deixando de privilegiar relação com a área da Educação Física, isso é comum nos casos de universidades que oferecem disciplinas de fundamentação pedagógica em institutos ou faculdades isoladas de Educação. O que também gerou críticas foi o de disciplinas que deixaram para discutirem questões da prática pedagógica em espaço de tempo pequeno, principalmente quando este objetivo estava a cargo apenas de uma disciplina, como por exemplo, a Prática de Ensino.

Rangel e Betti (1996) também destacaram que geralmente o currículo técnico-científico apresenta-se mesclado ao currículo tradicional-esportivo e este aspecto revelou-se ao longo de minha pesquisa. A perspectiva tradicional-esportiva é claramente visível e proporcionada pelas disciplinas de conteúdo esportivo e a perspectiva técnico-científica promovida pelas disciplinas de caráter teórico.

Entretanto, ficou evidente a partir dos relatos dos professores que estes dois modelos efetivamente não se relacionaram em nenhum momento ao longo da graduação. O que acabou, de maneira geral, reforçando ainda mais a hegemonia do esporte como conteúdo principal de ensino na escola e a compreensão de que o saber fazer esportivo seria o principal foco do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Esta compreensão é evidente porque a maneira de visualizar o esporte e lhe dar tratamento pedagógico já havia sido experimentada na Educação Básica, o que acabou de maneira intencional ou não-intencional fornecendo aos graduandos possibilidades de relação direta com a prática pedagógica, mesmo que essa relação direta tenha ocorrido no sentido da reprodução apenas. Assim, ao serem reproduzidas situações de ensino muito parecidas na graduação, as experiências anteriores acabaram vindo à baila. Este vir à baila foi demonstrado no capítulo 7 que tratou das experiências nas aulas de Educação Física da Educação Básica, no capítulo 5 que tratou da Educação Familiar e experiências com as manifestações corporais da Cultura de Movimento fora da escola e também discutido na primeira parte deste capítulo que tratou dos motivos dos professores para a opção pela área.

Todavia o mesmo não ocorreu com as demais disciplinas do currículo, as disciplinas advindas das ciências básicas e aplicadas não conseguiram promover de imediato a relação com o contexto de trabalho, pois a maioria teve o primeiro contato com seus conceitos somente no curso de graduação, tanto que revelaram a surpresa ao adentrarem no curso de Educação Física e tomarem contato com Anatomia, Filosofia, Sociologia entre outras. Por conta de ser pego de surpresa e também devido a própria complexidade inerente aos seus conceitos, combinados também com as estratégias de ensino dos docentes, acabaram provocando o distanciamento do contexto profissional, apesar de que a valoração entre disciplinas Biológicas e Humanas pendeu para o lado das primeiras.

Porém as disciplinas esportivas promoveram a compreensão imediata de que aqueles procedimentos de ensino seriam facilmente aplicados, algo fácil de ser reproduzido por ser um conjunto de recursos metodológicos de ensino que “deram certo” em algum momento na própria vida – quase todos os professores ao longo da Educação Básica tiveram experiências positivas com essa metodologia, apenas Vanessa foi à exceção – e isto gerou o entendimento quase que imediato de que bastaria ser reproduzido no contexto da atuação profissional. Desta maneira, essa reprodução revela-se não como experiência que “no passa e nos transforma” como propõe Larrosa (2002), mas algo que cai na bitola do hábito e que por não ter sido resultado de reflexões profundas acaba relacionada à prática pedagógica.

Desta forma, as situações sobre o saber fazer retomadas na graduação acabaram transformando-se em modelos de referência. Apesar disso, como apresentarei no próximo capítulo, foi somente ao longo da prática profissional que alguns dos professores (Rui, Regina, Eliete e Elisângela) compreenderam que não poderiam desenvolver as mesmas situações de ensino que aprenderam ao longo da graduação e que foram experimentadas já na Educação Básica. Por relacionarem diretamente os procedimentos vistos na graduação àqueles vividos na Educação Básica acabaram deixando de lado elementos importantes de reflexão sobre os impactos e os objetivos da atuação profissional ancorada no saber fazer esportivo do alto rendimento, e estes objetivos e impactos somente foram questionados quando ingressaram no mercado de trabalho.

A maior valorização das disciplinas de orientação Biológica ocorreu pelas experiências diferenciadas em laboratórios, contextos e procedimentos pedagógicos incomuns - pelo menos para os alunos recém saídos do Ensino Médio e acostumados com a reprodução de

lições via livros didáticos e ao método expositivo -, que promoveram surpresa e a novidade. Por conta disso, acabaram desencadeando atenção e preocupação especial, o que conduziu os docentes a se aplicarem e a valorizarem os seus esforços e em certa medida os seus conceitos. Isto acabou gerando estreitamento entre teoria e prática na medida em que ocorreu identificação de seus conceitos com as atuações profissionais em outros contextos de atuação como o trabalho em academias de ginástica e clubes.

As disciplinas vinculadas às ciências Humanas acabaram tornando-se importantes a partir do momento em que os professores que as tiveram em seus currículos ingressam no mercado de trabalho e passaram a encontrar os desafios<sup>95</sup> cotidianos inerentes à prática docente. Isso porque as mesmas não conseguiram alcançar o objetivo de promover relação direta com a prática pedagógica já no período da graduação. Esta distância somente foi amenizada quando o professor ingressou no mercado de trabalho (isso para alguns deles como Vanessa, Álvaro e Eliete), pois a partir de situações reais de prática pedagógica é que o professor precisou valer-se das lembranças destas disciplinas para conseguir atuar frente ao novo, ao acaso e às dificuldades que lhes foram postas.

Estes elementos remetem para a necessidade de que os currículos foquem o processo de ensino da graduação na prática profissional como, por exemplo, os “casos de ensino” propostos por Shulman. É necessário o estreitamento na relação teoria e prática, a adoção de mecanismos e estratégias que proporcionem a reflexão na e sobre a ação que os futuros profissionais terão que desempenhar ao finalizarem suas formações e adentrarem no mercado de trabalho. Torna-se necessário a adoção de características defendidas por Rangel e Betti (1996) e presentes na perspectiva prático-reflexiva.

Assim, o período de formação profissional da graduação dos professores acabou transformando-se em uma espécie de reforço à hegemonia esportiva. Contudo com a introdução do modelo técnico-científico acabou adquirindo roupagem “científica” a partir do momento que se introduziram no processo de formação as disciplinas teóricas, que ao menos durante a graduação e, como apresentarei, no início da carreira não tiveram o efeito esperado. Esta roupagem foi proporcionada pelas disciplinas relacionadas às ciências básicas e aplicadas porque

---

<sup>95</sup> Estes desafios e a importância das disciplinas relacionadas às ciências Humanas serão discutidas no próximo capítulo.

as mesmas não dariam conta, segundo os próprios professores, de oferecerem relações diretas com o contexto escolar.

\*\*\*\*

O processo de reflexão autobiográfica demonstrou ser bastante profícuo principalmente para este nível de ensino analisado pelos professores, pois aparentemente a maioria deles tendeu a reconhecer inicialmente a pequena valorização e influência da graduação em relação aos professores que se tornaram e o que desenvolviam com seus alunos nas aulas. Esta é uma tendência largamente encontrada nos estudos de natureza da aprendizagem profissional docente e também de estudos que abordam a temática dos saberes dos professores, pois os professores defendem que aprendem a lecionar realmente na prática pedagógica.

Entretanto, a metodologia da pesquisa conseguiu promover uma espécie de reordenamento e transformação da compreensão inicial de que a graduação influenciaria pouco. Ao lançar foco de reflexão sobre os vários elementos que relataram na primeira etapa da pesquisa sobre o período da graduação, todos conseguiram identificar não somente aquilo que foi falho e que o processo formativo deixou para trás, mas também desvelaram aspectos relevantes de contribuição do período em questão, elementos biográficos que reconheceram carregarem da graduação e que influenciavam na prática pedagógica.

Foi possível evidenciar também que outros contextos de convívio e de experimentações dos professores (escolar básico, academia, clubes e o gosto por atividades esportivas experimentadas no contexto da rua com os amigos), contribuíram significativamente tanto para a escolha profissional como no contato com as disciplinas curriculares do curso de graduação, inclusive influenciando na valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras, como, por exemplo, as esportivas e aquelas que, de alguma forma, aproximaram seus conceitos teóricos das práticas que gostavam de realizar antes do ingresso no curso, desencadeando valoração maior para a prática em detrimento da teoria.

A construção de compreensões prévias sobre o fazer da área, os modelos e antimodelos de atuação profissionais, impactaram nas expectativas tanto sobre o fazer acadêmico da graduação como também sobre diferentes possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Estes elementos biográficos contribuíram para que os professores fizessem críticas contundentes

às disciplinas relacionadas às ciências Biológicas e Humanas quando estas não se aproximaram do cotidiano do trabalho profissional.

Os contextos e compreensões sobre a prática do profissional de Educação Física em outras áreas de atuação como academias, clubes, equipes de reabilitação e de treinamento também influenciaram na compreensão sobre as expectativas iniciais relativas ao fazer acadêmico experimentado ao longo da graduação, demonstrando também ser decisivo em alguns casos nas expectativas, pelo menos iniciais, sobre a atuação profissional no mercado de trabalho.

Os modelos de formação tradicional-esportivo e técnico-científico proporcionaram aos professores diferentes níveis de contato com a relação teoria e prática, que combinadas às expectativas constituídas anteriormente ao ingresso no curso, acabaram promovendo implicações significativas ao processo de formação e compreensão sobre e do fazer docente. Três delas destacaram-se ao longo das entrevistas: 1-A separação teoria e prática; 2-A valorização do saber fazer esportivo como principal objetivo das aulas da Educação Física escolar e 3-A compreensão pelos professores do pequeno impacto em seus processos formativos das disciplinas relacionadas principalmente às ciências Humanas e Pedagógicas.

Estas implicações remetem à necessidade de que os cursos de graduação transformem a lógica de organização e os objetivos das diferentes disciplinas curriculares. É necessário que os cursos de graduação e as respectivas situações de ensino promovidas nas diferentes disciplinas elejam, como Rangel e Betti (1996) destacaram, a prática pedagógica como o foco, oferecendo oportunidades reais de formação de profissionais que experimentem, reflitam, discutam, planejem, executem ações próximas daquilo que lhes serão exigidos no mercado de trabalho, para que a prática pedagógica possa ser contextualizada ao tornarem-se objetos de reflexões antes, durante e depois das situações de ensino-aprendizagem proporcionadas.

Além disso, é necessário que os cursos de graduação levem em consideração as expectativas iniciais dos futuros profissionais quando estes ingressam no curso e principalmente os diferentes elementos biográficos constituídos ao longo dos percursos de vida dos graduandos. Este acesso aos elementos biográficos, como esta pesquisa tem demonstrado, têm na narrativa e na reflexão autobiográfica dois importantes recursos metodológicos que poderiam promover, como evidenciado, o re-ordenamento e a transformação de compreensões prévias sobre variados temas que influenciam no envolvimento e na formação dos futuros profissionais ao longo do curso de graduação.

Acredito que o caminho possível para os cursos de graduação passa por levar em consideração os pontos que Rangel e Betti (1996) destacam como importantes para a constituição de currículos que detenham características da perspectiva prático-reflexiva:

1- A prática deve ser o eixo norteador central do currículo. Os graduandos precisam tomar contato já no início do processo de formação com a realidade das práticas profissionais para, em seguida, serem conduzidos à resolução de situações problemas reais ou simuladas encontradas nos diferentes contextos profissionais, sob a supervisão de especialista da área.

Ficou evidente que a distância entre teoria e prática foi o principal elemento biográfico apontado pelos professores que influenciou em seus respectivos processos de formação promovidos pela graduação. Estes acabaram gerando impactos nas atuações profissionais no âmbito escolar. Desta forma, a prática pedagógica como eixo norteador, no caso do curso de licenciatura, mostra-se uma condição indispensável a fim de aproximar teoria e prática.

2- Os diferentes conhecimentos dos professores experientes precisam fazer parte dos conteúdos previstos em cada uma das disciplinas curriculares. Assim, relatos de experiência e histórias de vida de professores em diferentes períodos da carreira, poderiam proporcionar importantes fontes de discussões e reflexões ao longo do processo de formação dos graduandos.

Essa aproximação com a realidade poderia também ser proporcionada pelos “casos de ensino” propostos por Shulman, além de processos narrativos dos próprios graduandos ou professores experientes que lecionam ou já lecionaram, além do contato mais cedo possível com situações de observação e intervenção escolar, como os estágios que poderiam ser introduzidos já nos primeiros semestres da graduação, por exemplo.

3- A troca de experiências entre os envolvidos no processo de aprendizagem profissional deve também ser privilegiada. Para isso, tornam-se necessárias discussões e reflexões em torno da experiência de ensinar que lhes são postas, a utilização de diferentes recursos como filmagem dos próprios graduandos ensinando pode ser recurso imprescindível. Contudo os professores da graduação precisariam assumir o papel de mediadores e monitores do exercício reflexivo.

4- As experiências vividas pelos graduandos antes do período de formação profissional precisam ser levadas em consideração, pois pesquisas indicam as influências de aprendizagens advindas de períodos anteriores de formação que fazem parte da história de vida

dos sujeitos como importantes fontes de referência ao processo de aprendizagem profissional da docência.

Este é um elemento que esta pesquisa tem apontado até aqui. Os professores reconheceram diferentes elementos biográficos constituídos desde a Educação Familiar, a Educação Escolar básica e também as experiências com a Cultura de Movimento em outros contextos nas diferentes etapas da vida (infância, adolescência e juventude) como influenciadores de suas compreensões sobre o saber fazer docente e a constituição como professores de Educação Física.

5- A necessidade de uma relação dialética entre teoria e prática. Para os autores, a teoria deveria ter na prática os temas necessários que precisariam ser tratados a partir de suas diferentes vinculações epistemológicas, o que configuraria “a construção de uma teoria da prática” que justificaria uma mudança de perspectiva nas pesquisas iniciadas já ao longo da graduação, como forma de estimular a perspectiva do professor como pesquisador de sua prática pedagógica.

6- A adoção de um currículo ampliado que extrapole o que é promovido no âmbito das salas e quadras de aulas, perpassando experiências extracurriculares como eventos acadêmicos e não acadêmicos, também proporcionem diferentes tipos de interação entre professor-aluno que não somente o hierárquico e formal, além disso, disciplinas optativas contendo conteúdos diferenciados.

7- As diferentes disciplinas seriam integradas por intermédio de temas pertinentes à área, assim seria possível um currículo temático. Os autores ainda sugerem alguns temas como: “a atividade física e saúde; Atividade física e lazer” (p.14), ou ainda, os próprios conteúdos tradicionais como, por exemplo, o voleibol tornar-se-ia tema discutido pelas diferentes áreas como a Fisiologia, a Sociologia, a Filosofia, a Anatomia, além de continuar sendo abordado do ponto de vista técnico-tático. Entretanto, para que isso possa realmente acontecer é necessário que os temas sejam desenvolvidos por vários professores, o que envolve outra maneira de lidar com o conhecimento da área, outra forma de interação do corpo docente e dele com os alunos.

8- O acompanhamento dos alunos por um professor que teria a função de orientar e instigá-los a pesquisarem, questionarem e problematizarem suas respectivas trajetórias de formação, as escolhas realizadas e as experiências vividas, pois somente assim poderiam compreender o currículo e a lógica da organização das situações de ensino-aprendizagem.

## **8 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS: ITINERÁRIOS DOS SABERES DOCENTES, ORIGENS, REPRODUÇÕES E RECONFIGURAÇÕES AO LONGO DOS PERCURSOS DE VIDA**

Ao longo da primeira série de entrevistas solicitei informações aos professores sobre a profissão, como tempo de atuação, cargos ocupados, locais de trabalho e as séries em que haviam lecionado e que lecionavam<sup>96</sup>. Em seguida, lembranças da carreira profissional como fatos, experiências e sujeitos marcantes. Posteriormente sobre a relação com os alunos, os conteúdos de ensino privilegiados e os respectivos objetivos intencionados para as aulas e para a Educação Física como componente curricular, as estratégias de ensino e procedimentos de avaliação.

A discussão realizada sobre a temática das experiências profissionais possibilitou aos professores e a mim a identificação de eventos ocorridos especificamente na carreira que foram responsáveis por transformações na compreensão e no fazer docente, principalmente no que concerne aos elementos do processo de ensino-aprendizagem como os objetivos, os conteúdos, as estratégias e meios de ensino, a relação professor-aluno e a avaliação. Ficou evidenciado que os saberes docentes dos professores tiveram como contexto social de constituição as diferentes etapas do processo educativo como a Educação Familiar, Escolar, o Ensino Superior e a carreira, e que tais contextos também foram determinantes para as transformações/ressignificações identificadas no percurso de vida de cada um deles.

Por isso, na primeira etapa deste capítulo tratarei de eventos específicos ocorridos na carreira e considerados pelos professores como chaves para transformações no fazer profissional. Em seguida, discutirei especificamente algumas transformações no fazer pedagógico destacados pelos professores no que concerne primeiro aos conteúdos e objetivos de ensino, e posteriormente às metodologias, estratégias, recursos/meios de ensino e processo de avaliação. Evidenciarei como os elementos biográficos apontados nos capítulos anteriores combinados com os eventos chaves apresentados neste capítulo possibilitaram as transformações dos saberes que sustentavam as práticas pedagógicas dos professores.

A intenção do capítulo é demonstrar como os saberes dos professores tiveram o itinerário de elaboração/constituição iniciado antes mesmo da formação promovida no Ensino

---

<sup>96</sup> Estes dados foram relatados na breve apresentação dos professores (capítulo 3), por isso não serão retomados aqui.



Superior. Entretanto, para alguns deles, como Vanessa e Álvaro, tais saberes começaram a sofrer transformações principalmente já a partir do curso de graduação e início da carreira, enquanto que para os demais a prática pedagógica é que conduziu às significativas transformações.

### 8.1 Experiências profissionais que provocaram transformações no saber fazer docentes

O primeiro elemento biográfico que aproximou os percursos de vida dos professores foi o contato com a realidade da ação de lecionar. Segundo Huberman (2007), a entrada na carreira promoveria uma espécie de “choque com a realidade” devido às várias questões complexas que lhes são postas ao mesmo tempo. Este parece ter sido o caso de Vanessa, Álvaro e Regina, ao considerarem que a realidade inicial do trabalho docente promoveu nos primeiros anos de carreira algumas transformações em suas práticas pedagógicas, inclusive gerando insegurança e vontade de deixar a área, principalmente em Vanessa e Álvaro.

Os três professores conseguiram, ao longo das séries de entrevistas, evidenciar fases específicas pelas quais passaram ao longo da carreira, enquanto que Rui, Eliete e Elisângela relataram aquilo que compreenderam como elementos biográficos que acreditavam ter promovido transformações ao longo da carreira como professores.

Vanessa relatou ter passado na carreira por duas fases distintas, porém interligadas porque uma influenciou na constituição da outra.

[...] Só que **depois realmente eu tive certo desânimo** porque devido a... esses... fatos relatados... **infra-estrutura, material e, enfim, é... respeito até pelos próprios docentes da escola em relação à sua disciplina**, é... eu perdi um pouco. Mas, então, **na segunda fase eu me motivei mais porque teve um reconhecimento da nossa área dentro do currículo** e... aí eu perdi. É então e aí **conforme foi passando o tempo** eu percebi que por mais que a educação física e os alunos adoram, a grande maioria adora, **eu também eu teria que seduzir esse aluno** [...] (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

A primeira fase foi marcada pelo desânimo e a vontade de deixar o trabalho no âmbito escolar, isso porque não obtinha sucesso ao tentar desenvolver a maioria das situações de aprendizagem planejadas. Destacou alguns motivos que desencadearam essa fase: (1) a resistência dos alunos ao que era proposto em aulas, (2) as grandes turmas e a dificuldade de infra-estrutura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, (3) o número reduzido de aulas, porque a Educação Física estaria presente nas escolas a partir de um projeto e não como

componente curricular obrigatório, o que gerava certa desvalorização do componente curricular pelos professores das outras disciplinas. Estes fatores acabaram gerando influências negativas que quase a fizeram abandonar o trabalho escolar na rede municipal da cidade de Guarulhos. Além disso, é preciso ainda ressaltar que todos estes fatores combinaram também com a vontade inicial de não atuar no contexto escolar, pois queria ser professora de academia.

Na segunda fase predominou a vontade de permanecer na área escolar devido ao fato de conseguir alcançar experiências positivas. Destacou alguns motivos: (1) percebeu a necessidade de “seduzir” os alunos a partir de uma relação mais afetiva; (2) a compreensão dos determinantes sociais que promoveriam condições de extrema dificuldade aos seus alunos, desta forma começou a entender e relacionar o comportamento deles aos problemas sociais que viviam e (3) a Educação Física passar a pertencer ao currículo escolar, o que proporcionou maior valorização principalmente pelo corpo docente da unidade de ensino em que lecionava.

Álvaro também relatou que passou por duas fases na carreira profissional, dependentes uma da outra. Ficou latente em suas lembranças o papel desempenhado por professores mais experientes e outros profissionais da educação como diretores e coordenadores pedagógicos no auxílio e enfrentamento do choque inicial com a carreira que, combinados a outros fatores como o ficar sem seu emprego principal em outra área de atuação, resultaram na permanência no âmbito escolar.

Eu acho que o **começo foi uma fase bem difícil**, uma **fase de adaptação**, é... o primeiro ano, acho que **foi bem marcante**. Pensei em até largar tudo e marcou bastante. Foi o **lado profissional de se adaptar, teve a questão financeira também que estava mudando de área**. E depois dessa fase de adaptação, aí veio uma **fase assim que, meio assim de aceitação**. Quando eu já estava na área, não tinha outra função, não trabalhava em outro ramo, mais ou menos assim, **uns dois anos de carreira**. E acho que esse ano, esse ano agora assim de 2011 acho que foi um ano de maior aceitação. Eu acho que já **estou me aceitando mais como professor**, já me vejo mais como professor, né? **Antes eu ficava lá e cá numa área e na outra**. Mas agora eu acho que eu já estou mais decidido a mudar mesmo, a buscar um maior conhecimento que me ajude na minha [função como professor]. [...] **O que foi fundamental?** Eu acho que **a convivência com eles mesmos** [alunos]. Não sei, parece que quando eu cheguei para trabalhar **não tinha muita visão do que é lidar com o ser humano**, né? E eu acho que **a convivência te ensina muito** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Enfatizou que ao longo da primeira fase denominada de “adaptação” teve algumas dificuldades em aspectos como: (1) a relação com os alunos, o controle e a administração de seus comportamentos em aula; (2) a dificuldade na escolha dos conteúdos e no planejamento de

ensino, pois demorava bastante tempo para conseguir planejar as atividades de aula e a (3) a timidez que o distanciou ainda mais dos alunos.

Para superar esta fase ressaltou que buscou ajuda observando e conversando com professores mais experientes, testando diferentes estratégias de aproximação com os alunos, inclusive reconheceu que precisou se impor em determinados momentos como forma de garantir o que havia, com dificuldade, planejado desenvolver nas aulas. Ressaltou também o papel da diretora da primeira escola em que trabalhou que lhe deu incentivo e não lhe deixou exonerar do cargo, pois Álvaro mencionou que chegou a ficar decidido em deixar a área escolar. Além disso, afirmou que passou a compreender a importância de conhecer melhor os alunos e as dificuldades as quais vivenciavam, aspecto este decisivo para algumas transformações, principalmente em relação àquilo que propunha para as aulas e as expectativas iniciais elaboradas em relação ao envolvimento e aprendizagem dos alunos.

A segunda fase denominada de “aceitação” foi o período em que considerou ter encontrado mecanismos para lidar com as questões impostas na primeira fase, passou a lidar efetivamente com os dois aspectos do cotidiano de trabalho que influenciavam no contexto inicial: (1) menor período de tempo gasto para o planejamento das situações de ensino e, para isto, ressaltou que foi fundamental a construção do hábito de utilizar um caderno/folhas onde fazia anotações que lhe ajudavam a rever o planejamento e aquilo que deu certo nas aulas e o (2) domínio de sua timidez, pois passou a procurar conversar mais com os alunos, buscar ouvi-los e a estabelecer vínculo de contato afetivo.

Regina, ao longo do processo de reflexão autobiográfica, identificou transformações que resultaram em fases que proporcionaram significativas mudanças em seu percurso profissional, evidenciou inclusive o tempo que durou cada uma delas e suas características. Três foram evidenciadas e pela riqueza de detalhes do relato sobre o tema, reproduzi na íntegra abaixo.

**Eu pensei muito mesmo neste aspecto. Eu identifiquei três etapas. A primeira foi a de experimentação (risos), quando eu terminei a graduação, achava que sabia tudo, né? E no dia-a-dia descobre que não sabe nada (risadas)! Aí você vai aprendendo junto com eles [alunos]. A segunda foi a oportunidade de vivência prática com os alunos, esse tempo acho que durou de dez a quinze anos mais ou menos, porque eu peguei diferentes séries ao mesmo tempo e junto eu tive a oportunidade de estudar as teorias [da educação] aqui na escola, porque a gente tem tempo de estudo e eu lembro que os projetos incluíam Piaget e Perrenoud. E a gente podia identificar um pouquinho nas práticas, né? Identificar aluno também, reconhecer eles! Porque na graduação você estuda, mas não consegue assimilar. Eu acho que a melhor coisa é quando a gente está junto, a prática com a teoria ali e você tem – não cobaias vai**

(risadas) – mas você tem como identificar lá [na quadra de aula]. **A aprendizagem ocorre ao vivo, sabe?** A sua aprendizagem ocorre ao vivo, **isso é muito diferente do que a teoria e depois que você vai descobrir [a prática]:** nossa eu vi isso daí algum dia na escola [faculdade] (risadas)! E a **última é a atual**, onde **parece ou penso que consigo identificar o aluno como parte de um cotidiano de uma cidade, ou da comunidade onde ele vive.** Enxergar o que ele necessita e se é realmente aquele conteúdo que eu teria que apresentar a ele, ou se simplesmente mais atenção ou compreensão, porque depois de um tempo você percebe mesmo: **será que ele vai precisar aprender a jogar futebol? Por que eu quero tanto? Nossa, por que eu quero que ele faça bandeja? Não é? Se ele não tem habilidade para isso!** Quem sabe? E aí você começa a perceber as diferentes habilidades e não insiste mais com o aluno. Não insiste porque se você sabe que ele não é bom naquilo, ele vai ser bom no que ele gosta de fazer, no que ele tiver facilidade e não no que você quer que ele seja (risadas)! (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

A primeira fase denominada de experimentação foi marcada pela compreensão de que os conhecimentos adquiridos na graduação não eram suficientes e que precisaria de outros mecanismos para enfrentar a realidade de dar aulas. Esta primeira fase é bastante similar ao que também ocorreu com Vanessa e Álvaro. Segundo Regina, o período de aprendizagem vivida no Ensino Superior lhe deu a ideia inicial de que “sabia de tudo”, mas o contexto real de trabalho mostrou-lhe exatamente o contrário.

A segunda fase denominada de “oportunidade de vivência prática com os alunos” foi mais extensa em termos de tempo, aproximadamente de 10 a 15 anos da carreira. Nesta, a professora afirmou experimentar uma série de ações e também conhecimentos específicos que tomou contato inicialmente na graduação, mas que somente na carreira conseguiu compreender devido ao confronto da teoria estudada com a realidade do trabalho cotidiano. Neste período destacou a importância da relação teoria e prática já que a partir do trabalho docente e das dificuldades decorrentes dele foi que passou a compreender elementos conceituais de Piaget e Perrenoud.

Esta segunda etapa vivida por Regina apresentou características bastante próximas ao início da segunda fase destacada por Vanessa e Álvaro e também retratada por Huberman (2007, p.40) como sendo a “estabilização”. Nela ocorreria, por parte do professor, uma série de explorações e de testagens de estratégias que auxiliariam no domínio de habilidades para lidar com os problemas cotidianos, “na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente [...]. Situando melhor os objetivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas”.

A terceira fase que considerou estar passando seria a denominada por mim como “a compreensão do aluno como ser social”, pois Regina destacou como nesta fase consegue relacionar as características, comportamentos e expectativas dos alunos com o contexto social da comunidade em que a escola e eles estão inseridos. Nesta ressaltou que consegue selecionar com autonomia os conteúdos e estratégias de ensino que considera relevantes ao público com o qual trabalha. Neste período passou a questionar alguns objetivos, estratégias e conteúdos que durante toda a carreira como professora reproduzia em suas aulas, saberes estes que tiveram a constituição iniciada antes mesmo do ingresso na graduação.

Assim, a terceira fase que possibilitou, segundo ela, a autonomia na elaboração do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, na escolha dos conteúdos e objetivos levando-se em consideração as características sócio-culturais dos alunos. Essa fase coincide com a que Huberman (2007) denomina de “serenidade”.

As três fases (experimentação; vivência prática como docente; compreensão do aluno como ser social) evidenciaram claramente questões para os cursos de graduação como: (1) o “choque com a realidade” do fazer pedagógico e da relação com os alunos que os recém formados professores acabam se defrontando. Este choque precisaria ser aproximado o quanto antes do aluno da graduação a fim de que possa ser problematizado e refletido antes do ingresso definitivo na carreira; (2) a necessidade de aproximação entre teoria e prática, pois o professor precisa, segundo Regina, constituir essa relação ao longo da atuação profissional, aspecto que considerou como perda no processo de formação, porque a graduação poderia preparar já os futuros profissionais tendo essa relação como pressuposto basilar; e (3) a necessidade de aproximar, dialogar e confrontar os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino aprendidas pelos graduandos no curso de Educação Física ao contexto social dos alunos e isto passa pela identificação dos elementos sócio-culturais influenciadores das ações, motivações e aspirações dos alunos que são refletidos nos respectivos comportamentos em aula.

O contato real com os alunos, com os fatores sócio-culturais que influenciavam os respectivos comportamentos manifestados em aulas, além do contato com as dificuldades de infra-estrutura do contexto escolar principalmente para o desenvolvimento das aulas, foram os fatores que estiveram presentes nos relatos atrelados às transformações ocorridas na prática pedagógica de Vanessa, Álvaro e Regina. Entretanto, estes elementos da realidade do trabalho cotidiano dos professores também foram apontados inúmeras vezes ao longo das entrevistas pelos

demais professores, mas não da maneira como ocorreu com os três, porque estes relacionaram diretamente as dificuldades às fases específicas de transformação da carreira.

Essas dificuldades geraram um conjunto de reflexões e testagens ao longo dos primeiros anos de ensino, principalmente àquelas relacionadas à relação professor-aluno, à compreensão dos objetivos de ensino, aos conteúdos e estratégias, e mecanismos de avaliação, que os conduziram para outra fase na carreira, a fase de aquisição de habilidades que proporcionaram administrar estas dificuldades e conseqüentemente resultaram em experiências positivas no processo de ensino-aprendizagem. Essas experiências acabaram promovendo a vontade de permanecer trabalhando na área, principalmente nos casos de Vanessa e Álvaro. E para Regina reforçou ainda mais o gosto de atuar na área, gosto este manifestado já na decisão de formar-se na área ao longo do Ensino Médio.

Elisângela, Eliete e Rui não detalharam características específicas de transformação às fases específicas da carreira. Afirmaram que o contato com os alunos de diferentes níveis de ensino, a interação desenvolvida com professores em diferentes contextos escolares e as respectivas deficiências em relação à infra-estrutura destes contextos, ocasionaram um acúmulo de experiências que influenciaram em constantes mudanças, mas não precisaram quais foram as mudanças e as experiências que resultaram delas.

Elisângela reconheceu que teve uma grande dificuldade em identificar claramente em tudo aquilo que foi relatado fases diferentes em seu percurso de vida como professora. Assinalou que foi possível verificar mudanças ao longo da carreira, mas que elas estariam atreladas às características de cada turma com as quais já trabalhou, com os professores com os quais conviveu, com os contextos escolares em que atuou, além do processo educativo Familiar, Escolar e o desenvolvido no Ensino Superior.

**É certo que vivenciei várias e diferentes etapas, cada qual com a minha fase de aprendizagem e de maturidade, assim como é e deve ser hoje com as crianças: educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio. Acrescento ainda minhas experiências acadêmicas e profissionais. [...] Eu vou me adequando e me adaptando para aquele grupo de criança, que eu já tive uma experiência anterior com aquele grupo, que não deu certo tal forma de falar, ou tais brincadeiras, ou de tais materiais que tiveram mais dificuldades, que não consegui aplicar aquela aula propriamente, que eu preciso fazer um outro trabalho antes. Então, isso tudo se deve essas experiências que eu vivi e que não foram bem sucedidas, por isso que a gente vai, eu vou me adequando, tá? (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).**

Nas entrevistas a professora deixou desvelar algumas características que conduziram na compreensão de que estivesse vivendo uma fase da carreira bastante triste/amargurada principalmente com a estrutura da escola, a falta de apoio do corpo de gestores, a quantidade de trabalho acumulado nos dois cargos e a desvalorização da área da Educação Física escolar perante a sociedade, começando pelos alunos e pais, pelos demais professores, pela mídia e os governantes.

Esta fase guarda características com aquilo que Huberman (2007, p.43) denominou de “pôr-se em questão”, pois trata-se de um período em que o professor coloca-se a analisar a monotonia, as dificuldades enfrentadas até então na carreira e o que investiu em termos de ações, mas que não lograram o êxito esperado, é uma fase do “desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a ‘crise’”.

Ao longo das séries de entrevistas, Elisângela foi a professora que mais ressaltou as dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física, a falta de apoio do corpo gestor da escola como, por exemplo, as medidas tomadas para sanarem os problemas dos dejetos dos pombos no contexto, além da invasão da quadra de aula, o problema da cobertura da mesma não evitar que em dias de chuva ficasse inviável o trabalho pedagógico e o problema da exposição dos professores ao sol. Todas estas dificuldades foram destacadas como grandes limitadores da melhoria da qualidade do seu trabalho e para a continuidade do investimento por ela realizado na carreira.

Eliete ressaltou também que cada troca de emprego, cada experiência adquirida com os públicos com os quais já trabalhou, proporcionaram transformações que foram sendo agregadas ao seu repertório de ações e compreensões sobre o fazer pedagógico. Verificou não-intencionalmente - pois somente identificou este aspecto biográfico a partir da participação na pesquisa - que buscou sempre trabalhar em escolas e com grupos com características sócio-culturais próximas às suas.

[...] Agora, **a cada troca de emprego que eu fiz me levou a mudar a postura**, não a postura, o foco e para você mudar o foco, **você deixar muita coisa para trás e assumir muita coisa nova**. Agora, uma coisa sempre presente que eu **sempre tentei é trabalhar perto de casa, comunidades, escolas ali, comunidades parecidas com a minha**. Eu nunca, por exemplo, quis trabalhar no centro da cidade, **sempre gostei da periferia, entendeu?** Porque eu moro em periferia, eu entendo de periferia, **eu me identifico e tenho impressão que eu posso atender, pela minha formação**, o aluno da periferia. E

é por aí. **Eu nunca tinha pensado nisso!** (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Rui, quando questionado se percebia etapas diferentes no desenvolvimento da carreira, revelou identificá-las a partir do contato com os alunos e o contexto de trabalho dos diferentes níveis de ensino. Trabalhou com educação infantil, depois ingressou na rede Estadual e Municipal, posteriormente saiu da rede Estadual e ingressou no colégio Mackenzie e logo no curso de graduação como professor na mesma instituição. Essas mudanças proporcionaram experiências diversificadas que influenciaram nas transformações ocorridas em sua prática docente.

**São etapas diferentes** porque eu construía todo o meu planejamento **em cima da Educação Infantil**, eu não tinha contato ainda com o ensino de primeiro grau [...]. Aí, depois que eu **entrei no Estado que eu fui começar a ter contato com a primeira e segunda série**, que foi o Ensino Fundamental e aí eu trabalhava em quadra. Eu não tinha quadra nestas escolas [na Educação Infantil] e **foi outro patamar de trabalho**, foi outro nível de trabalho, então foi uma fase diferente mesmo. Aí eu **comecei a dar aulas para o nível I e II**, para sétima e oitava série e comecei a **construir uma visão disso daí**. Então era outra fase mesmo [...]. Eu acho que o que **foi significativo mesmo foi no Mackenzie** quando eu **comecei a ser chamado para atuar no nível superior**, porque na minha visão eu **não estava preparado nem psicologicamente e nem talvez em nível de conhecimento**, foi realmente um desafio, uma fase nova que me levou a buscar outras coisas, eu acho que isso **daí é um marco na minha carreira** (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Uma questão fez-se presente na pesquisa sobre este tema das fases da carreira: por que Rui, Eliete e Elisângela não destacaram fases específicas já que todos tinham na época da pesquisa pelo menos 16 anos ou mais de trabalho como docentes de Educação Física? A complexidade da análise solicitada junto com a quantidade de trabalho pode, para estes professores, ter sido decisivo nas análises. Estes professores solicitaram maior tempo para analisarem os relatos feitos na primeira etapa, o quê demandou período maior de espera a fim de marcar as entrevistas referentes a segunda etapa da pesquisa.

O segundo elemento biográfico que aproximou as trajetórias dos professores foi a identificação de eventos específicos da prática docente que proporcionaram transformações na carreira. Apesar de não conseguirem identificar fases distintas, Rui e Eliete, juntamente com Regina, destacaram eventos biográficos específicos que em suas análises proporcionaram mudanças nas trajetórias e ações como professores de Educação Física.



Rui destacou a construção de uma visão “mais social da Educação Física” quando foi chamado para substituir temporariamente professores do curso de graduação na faculdade. Especificamente ressaltou o quê precisou realizar na disciplina de Jogos Recreativos como aspecto biográfico que proporcionou transformação de sua perspectiva de trabalho e compreensão sobre o fazer docente.

Nas **atividades da disciplina de Jogos Recreativos, as leituras** que eu fui buscar para poder dar as aulas, eu li **Lino Castellani**, o Freire, **João Batista Freire**, puxa me fuge os nomes (risadas), mas a visão deles de construir uma atividade para **o trabalhador escravo da sociedade**, escravo das empresas, então para **ter esse lazer e saber o que fazer com esse lazer**, o **Nelson Marcellino** também, então **todos eles me fizeram pensar nisso também**, para trazer para os alunos na faculdade isso também, **as dificuldades que se tem, o governo no transporte público deixa a desejar para quem precisa**. Então tudo isso **interfere no lazer do cidadão**, a própria estrutura dos bairros e tudo mais que não têm praças, não têm parques próximos de tudo mundo [...]. Então **essa visão que eu quis passar na faculdade também para os alunos, que nós vamos ter que ajudar os nossos alunos a construir ali perto deles o espaço de brincadeiras, de lazer e recreação, acho que isso daí é importante** (Professor Rui –segunda etapa da pesquisa).

O contato com a literatura da área de lazer proporcionou a compreensão do que chamou de “Educação Física social”. Este elemento biográfico, como o professor reconheceu, foi fundamental na transformação de sua compreensão sobre o fazer docente, visto que Rui entendeu e passou a defender que o papel de suas aulas, tanto na graduação como também no Ensino Fundamental, era proporcionar aos alunos a compreensão de que os conteúdos da Educação Física deveriam contribuir ao usufruto do lazer. As atividades vividas em aula deveriam influenciar na vida dos alunos a ponto de que eles pudessem levá-las aos momentos de lazer.

Eliete destacou que a transferência em um dos dois cargos de professora para a função de coordenadora pedagógica na rede Estadual de ensino trouxe à tona o total desconhecimento das questões pedagógicas relacionadas ao trabalho docente e a compreensão da necessidade de aprofundamento, já que a formação adquirida na graduação em Educação Física e também em Pedagogia haviam sido insuficientes para o domínio destas questões.

O meu **divisor de águas** aconteceu, divisor enorme, **no ano 2000 quando eu passei a ser coordenadora pedagógica**, eu passei a **ler e eu passei a visualizar a classe mesmo do professor porque eu tinha que lidar**, né! Foi meu divisor. E aí eu mudei muito como professora, eu fiquei mais flexível, eu fiquei mais atenta. Daí eu descobri que **eu posso ser uma boa professora, eu sou uma boa professora, mas para ser uma boa profissional, falta muito**. Sempre vai faltar. [...] Então, trabalhando eu fui entendendo, eu fui lendo, **aí começam os cursos, a rede pública oferece sempre uma orientação**

**técnica**, alguma coisa assim e eu fui [construindo] (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Precisou buscar orientações e cursos para conseguir trabalhar com a equipe de professores que passou a coordenar, e foi a partir do contato com a literatura da área que destacou ter mudado sua perspectiva de trabalho, tanto em relação aos alunos que precisavam ser o foco do processo de ensino, como também passou a compreender melhor as dificuldades dos professores, o que ajudou a valorizar ainda mais o cotidiano da atuação docente e principalmente a buscar oferecer melhores condições de trabalho.

Regina destacou que o contato com as obras de Perrenoud e também de Piaget na unidade de ensino que lecionava durante as reuniões pedagógicas foi significativo para transformar-se como professora. Ressaltou que ao tomar contato pela primeira vez com a teoria sobre competências para ensinar do primeiro autor e o contato mais efetivo com a teoria do segundo, pois já havia tido contato na graduação, foram elementos biográficos que desencadearam transformações de perspectiva na maneira de desenvolver as aulas, pois lhe ajudou a compreender o seu papel na escola como orientadora e não como treinadora de esportes.

A professora enfatizou que após e durante os estudos desenvolvidos juntamente com o corpo docente da instituição passou a focar o olhar e as ações didático-pedagógicas ao desenvolvimento pessoal dos alunos. Questionada sobre qual período da vida profissional em relação a anos de carreira tomou contato com as ideias dos autores, a professora afirmou que:

Deixa eu ver, eu me readaptei há três anos, então **de uns oito anos para cá eu já tinha essa percepção**. Depois **daquele tanto de Piaget e Perrenoud juntos** (risadas), **concomitante e relacionando**, acho que isso **influenciou muito também a mudança**. Não sei também se todos percebem, né? E **eu também não tinha percebido e eu percebi pensando agora**. [...] A gente vê, mas... o **Perrenoud eu acho que não** [na graduação], não lembro. Agora, tanto é que a **gente fazia aqueles trabalhos das fases do desenvolvimento**, eu lembro: de zero a 12 [anos], e tinha um livro que eu copiei o livro inteiro no trabalho (risadas)! **Então eu lembro que vi essas coisas na graduação, mas somente vai perceber depois**, né? (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Assim, a fase de mudança de perspectiva em relação aos objetivos e às estratégias de ensino, para Regina, coincidiram com a compreensão e identificação dos elementos conceituais das teorias dos dois autores com as características do trabalho docente e dos alunos com os quais trabalhava. O mesmo ocorreu com Eliete e Rui quando assumiram cargos que, segundo eles, exigiram outros aprofundamentos relativos aos procedimentos didático-pedagógicos, de

conteúdos e de gestão que foram decisivos para transformações como docentes de Educação Física.

Como discutirei nos tópicos seguintes, estas fases e também os eventos biográficos apresentados mostraram-se ao longo das reflexões realizadas pelos professores e por mim na pesquisa como impactantes na construção de compreensões sobre o saber fazer pedagógico, ou seja, influenciaram na construção dos seus saberes edificados em diferentes etapas da vida como a Educação Familiar, a Educação Básica e o Ensino Superior. A atuação docente e estes eventos destacados até aqui foram decisivos na desconstrução, por exemplo, de modelos ou antimodelos de atuação, de maneiras de compreender os conteúdos, os objetivos e as estratégias de ensino elaboradas em fases anteriores da vida.

## **8.2 Saberes docentes sobre conteúdos e objetivos de ensino: transformações na relevância social do trabalho pedagógico do professor de Educação Física**

A discussão presente nos capítulos anteriores teve por objetivo principal traçar o caminho de vida percorrido pelos seis professores e a identificação dos elementos biográficos presentes nos seus percursos que auxiliaram no processo de constituição dos seis sujeitos em docentes de Educação Física. A partir deles foi possível apontar as diferentes implicações ao processo de constituição profissional das experiências vividas nos contextos educativos da Educação Familiar, Escolar e do Ensino Superior.

Outra contribuição da identificação dos elementos biográficos que esteve relacionada ao segundo foco da pesquisa foi a compreensão da origem social dos saberes<sup>97</sup> mobilizados pelos professores na prática docente. Os elementos biográficos foram os principais desencadeadores da constituição de saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem adotado pelos professores principalmente quando ingressaram na carreira. Contudo a carreira ofereceu experimentações que em determinados momentos serviram de reforço/transformações ao que foi aprendido em fases anteriores da vida.

Desta maneira, o objetivo a partir daqui é destacar os itinerários de constituição dos saberes dos professores. Para isso, retomei tudo aquilo que foi discutido até então sobre as

---

<sup>97</sup> Ver quadro de Tardif e Raymond (2000), capítulo 2 (p.87). O quadro será melhor explorado a partir deste tópico, pois serviu de referência para a discussão desenvolvida.

diferentes etapas de vida e aproximei de objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação relatados pelos professores ao longo da primeira etapa da pesquisa.

Questionados sobre os conteúdos de ensino escolhidos para o trabalho pedagógico, os professores reconheceram a necessidade de oferecer aos alunos experiências diversificadas e a partir de diferentes manifestações corporais da Cultura de Movimento, além dos esportes como futebol, basquetebol, handebol e voleibol. Entretanto, também foram reveladas dificuldades para que este objetivo fosse alcançado, como as condições materiais disponíveis e a aceitação/resistência dos alunos, o que acabava prejudicando a abordagem dos conteúdos diferenciados, pois os mesmos passaram a ser oferecidos nas aulas como forma de “fugir da rotina”. Os conteúdos diversificados citados foram o badminton, rúgbi, flagbol, beisebol adaptado, luta e a dança.

No processo de reflexão autobiográfica os professores identificaram uma série de transformações no que se refere à escolha, valoração e utilização dos conteúdos de ensino. Ficou latente que o contexto do trabalho demonstrou incidir influência determinante para novas leituras sobre os saberes relativos aos conteúdos previstos nos planejamentos e sistematizados nos processos de ensino. Ficou também nítida a influência do processo de socialização profissional e de formação continuada como elemento influenciador das respectivas transformações nos saberes.

Álvaro, Vanessa e Elisângela afirmaram trazer novos conteúdos com maior regularidade e, por conta disso, enfrentariam grande resistência dos alunos. Eliete apontou para os limites em relação aos materiais e espaços que as escolas proporcionavam como determinantes para que trabalhasse apenas com os quatro esportes mais conhecidos, mas reconheceu que a Educação Física escolar precisaria apresentar outros conteúdos. Enquanto que Regina e Rui relataram um trabalho esporádico com outros conteúdos, porém o aspecto dificultador destacado foi a motivação e a resistência dos alunos.

Este é um dado de pesquisa que precisa ser destacado, pois todos reconheceram a necessidade do trato didático-pedagógico de outras manifestações corporais a fim de ampliar as experimentações e os significados dos alunos sobre os conteúdos das aulas de Educação Física. Isto é uma demonstração de que a discussão acadêmica sobre os conteúdos de ensino tem influenciado e afetado o universo de representação dos professores, seus saberes e seus objetivos de ensino, mesmo que encontrem resistências e dificuldades para levá-los adiante.

Ao longo das entrevistas da primeira etapa, solicitei aos professores que explorassem com quais compreensões sobre os objetivos da Educação Física escolar haviam concluído o curso de graduação, com a intenção de evidenciar possíveis continuidades e rupturas nos saberes sobre e do fazer pedagógico. Seus relatos, ao serem comparados e combinados com outros depoimentos sobre a compreensão à época da entrevista em relação aos objetivos do processo de ensino e os relatos da reflexão da segunda etapa da pesquisa desvelaram elementos biográficos que demonstraram uma significativa transformação nos saberes profissionais ao iniciarem e seguirem suas respectivas carreiras docentes.

Para Vanessa, a compreensão alcançada em relação aos objetivos da Educação Física escolar ao sair da graduação, apesar de recente o ingresso no mercado de trabalho e especificamente em escolas públicas, era a de que queria “mudar o mundo” e não apenas o de ensinar os alunos a “jogarem bola”. A intenção era formar o aluno para que eles tivessem boas lembranças e referências da Educação Física do período escolar, carregando-as para a vida fora da escola.

Notou-se um valor atribuído ao componente curricular que, por exemplo, ela, como aluna da Educação Física escolar, não conseguiu constituir, pois as marcas deste período foram muito mais negativas do que propriamente positivas. Assim, e também por conta de fazer com que seus alunos não saíssem de suas aulas como ela saiu das aulas quando aluna, defendeu que objetivava trazer e promover outras experiências aos alunos.

**Eu não quero que o meu aluno seja bom, habilidade motora, eu quero que ele seja assim que ele leve a escola como uma bagagem para ele para a vida depois que ele sair daqui [...], então eu não penso em habilidade motora, claro que é o meu conteúdo! Mas é mais assim que o aluno saiba trabalhar em grupo, que ele conheça os seus limites e aquilo que ele possa passar além do limite dele,** que ele tenha vivências desse período escolar (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

O processo de escolha e sistematização de suas propostas de trabalho, principalmente para o Ensino Fundamental I depende do que os professores generalistas de sala de aula planejam, além de acrescentar conteúdos relativos a datas comemorativas do calendário. Quando perguntei quais os conteúdos que compreendia como específicos da Educação Física na escola e que privilegiaria nas aulas, deixou desvelar, a partir de exemplos de situações de ensino trabalhadas com seus alunos, alguns conteúdos como: alimentação adequada, meio contexto,

figuras geométricas, aspectos psicomotores, capoeira, jogos e brincadeiras, conhecimento sobre o corpo e atividade física.

[...] quando eu penso no planejamento anual, eu **olho o que o professor vai dar em sala**, por exemplo, **no terceiro ano vai trabalhar figuras geométricas em junho, então eu já coloco isso para mim no terceiro ano que aí eu vou trabalhar figuras geométricas lá na quadra**, dá para trabalhar e é muito legal até. E **tem a ver com as datas comemorativas** o que vão se falar, como **o ano passado que teve a copa do mundo**, então eu trabalhei isso, aí vai haver com mês ou com o que é trabalhado, **o ano passado também teve eleições**. [...] Quarto e quinto ano eu já entro mais para **entrar assim em alimentação**, aí que nem eu falei: **meio ambiente**. Assim o que tiver em assunto eu procuro levar para a Educação Física (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Sobre os objetivos da Educação Física escolar destacou trabalhar com aspectos psicomotores como lateralidade e coordenação motora, além do estímulo das habilidades motoras e capacidades físicas. Sua intenção, segundo ela, era a de que seus alunos precisariam adquirir autonomia em relação a estes aspectos psicomotores e, para isso, buscava contextualizá-los durante as aulas quando relacionava estas intenções aos conteúdos planejados pelos professores de sala e as datas comemorativas do calendário.

Eu penso assim: qual é o meu objetivo com a Educação Física? **Ah, o aluno ter autonomia, essas coisas, lateralidade, coordenação motora, enfim, é esse o meu objetivo trabalhar em grupo, enfim, o que eu vou trabalhar com isso? Ah, habilidades motoras, saltar, correr, jogos, passe, recepção**. Está bom, legal! E **agora eu vou simplesmente mandar fazer uma estafeta e correr ou tem um porque de estar fazendo aquilo? Aí penso alguns conteúdos, não são todos, não dá para fazer tudo, estar ensinando Idade Média em História** não dá, mas assim algumas coisas eu pego da sala de aula e levo (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica ficou explícita a intenção de um trabalho pedagógico que influenciasse na vida dos alunos para que pudessem usufruir das experimentações em outros contextos que não somente o escolar. Entretanto, também é evidente que a especificidade da Educação Física na escola fica borrada com a questão da relação com os conteúdos de outras disciplinas.

[...] eu procuro **trazer conteúdos da educação física que estão relacionados com atividades do cotidiano dos alunos**, tanto em casa, **o que assistem na televisão, na rua com os colegas e também com as demais matérias que aprendem em sala de aula**. Esta é a idéia inicial, **desde o término da graduação**, e a cada ano procuro melhorar, **ir além do planejamento do ano anterior e consertar erros ou até mesmo**, não cometê-los. E principalmente **fazer com que o aluno se interesse cada vez mais pela educação**

**física e incorpore os seus conteúdos**, não só durante o período escolar, mas por toda a vida (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Destacou que a aproximação entre os três aspectos (elementos psicomotores, conteúdos dos professores generalistas e datas comemorativas) objetivava fazer com que os alunos atribuíssem significado àquilo que vivenciavam nas aulas, pois desta maneira as experiências vividas na Educação Física não se transformariam em um conjunto de atividades psicomotoras sem relação com conhecimentos do mundo fora da escola e também o conhecimento abordado por outros componentes curriculares dentro da escola. Por este motivo, defendeu que a Educação Física escolar precisaria contribuir com a formação integral do ser humano, trazendo implicações para a vida.

Devido à compreensão dos objetivos específicos da Educação Física perpassar o âmbito psicomotor, para que o aluno pudesse atribuir significação, Vanessa busca o tempo todo em suas aulas relacionar as experimentações psicomotoras aos conteúdos dos professores de sala e as datas comemorativas do calendário. É nítida uma contradição na compreensão da professora sobre os objetivos, pois ao mesmo tempo em que ressalta a importância da Educação Física escolar proporcionar significação aos alunos, a mesma ocorreria apenas a partir da relação com conteúdos de outras disciplinas e com datas do calendário, o que reduz sua importância como disciplina que possui conteúdo e especificidades próprios e dignos de tradição.

Álvaro destacou sua dificuldade ao sair da graduação, em pensar nos objetivos da Educação Física escolar e ressaltou compreender que as vivências promovidas nas aulas poderiam ser menos importantes do que ajudar os alunos na questão da auto-estima. Completou ainda que a Educação Física poderia abordar conteúdos de várias disciplinas juntas como Matemática e Ciências, por exemplo, porque além de trabalhar a parte física, o professor também abordaria conhecimentos mentais e sociais.

[...] porque se for dar uma aula de handebol, **eu não sei o que é importante para uma criança! Se é desenvolver força, resistência, velocidade.** Às vezes é melhor você tentar **formar um cidadão que respeite o outro, questão do preconceito, ética,** acho que é muito mais importante isso - ao meu ver, não é? Essa é minha opinião – **do que aprender a chutar uma bola porque isso aí ele vai aprender na rua! Vou fazer o moleque andar em cima de banco sueco se o moleque vive na favela e anda em cima de muro o dia inteiro!** (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Evidenciou nos relatos a preocupação com uma abrangência maior dos objetivos da Educação Física na escola, que as experimentações vividas precisariam contribuir não somente no âmbito psicomotor, mas para a formação mais ampla. Esta compreensão, segundo o professor, era fruto do convívio e identificação com as dificuldades sociais vividas pelos alunos. Como Vanessa, Álvaro atribui uma importância ao componente de ensino que extrapolaria a sua especificidade enquanto componente curricular com conteúdo próprio.

Depois que eu vim trabalhar na escola, assim, **durante o primeiro ano, eu acho que não tinha essa visão, queria mesmo é trabalhar as capacidades, as habilidades.** E depois, eu **acho que com a prática, com os problemas que a gente encontra,** com a vida que a gente vê do aluno, **com os problemas que os alunos trazem durante as aulas, aí eu comecei a pensar dessa forma.** Porque não só pelo o quê a gente vivencia pela quadra, mas pelos conselhos de classe, a gente **começa a ver e saber mais da vida escolar,** falando com outros, outros profissionais. E aí  **você começa a mudar o nível de importância, eu acho, do que você quer ensinar** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Sobre os conteúdos de ensino, ressaltou que abordava as modalidades esportivas, o conhecimento sobre o corpo a partir de temas como o sistema ósseo e muscular, a alimentação saudável e a importância da atividade física. Estes conteúdos foram apresentados a partir de exemplos de situações de aprendizagens propostas em suas aulas.

Lembro, por exemplo, **higiene e primeiros socorros,** um pouco **de alimentação, jogos cooperativos,** no primeiro bimestre, no fundamental II, a gente trabalha um pouco de **faz a biometria e explica sobre índice de massa corporal, frequência cardíaca,** dá para trabalhar no fundamental II. Aí vamos invadindo ou partilhando o tema de **sistema circulatório, dá para trabalhar na quarta série, eu já passei, postura** principalmente **para os pequenos por causa da mochila pesada, alongamento e aquecimento** (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Sobre os objetivos de suas aulas em relação aos conteúdos, explicitou a intenção de aumentar o número de experiências motoras e culturais dos alunos, mas afirmou que teria dúvida em dizer o que considerava mais importante: estimular habilidades motoras e capacidades físicas ou a formação esportiva? Formar cidadãos melhores a partir do trabalho em grupos ou estimular as habilidades e capacidades físicas? Estes elementos que permearam os relatos são evidências de que o seu trabalho pedagógico permearia estes três conjuntos de intenções: (1) estimular habilidades motoras e as capacidades físicas, (2) ensinar os esportes e (3) formar cidadãos



melhores a partir do trabalho em grupo. Em seguida, concluiu que as aulas deveriam contribuir para a vida dos alunos e que não teria a função de formar atletas.

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica relatou que:

Eu coloquei **que os objetivos também se modificaram** que... eu pensava muito, bem no começo: aquele lance de desenvolver questões físicas, as habilidades tudo. Hoje eu acho que não, não que eu não ache importante isso, mas eu acho que, **eu penso mais numa formação... mais global da criança e do aluno**. Claro, vamos desenvolver as partes físicas, **mas eu acho que assim, um lado mais é... psicológico, eu acho**. Que é mais importante, **um lado mental mesmo** (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Para Álvaro, suas aulas passaram a contribuir para a formação global do aluno quando extrapolaram a questão dos estímulos psicomotores. O caminho encontrado foi apresentar conceitos atrelados à prática da atividade física, à alimentação, ao estímulo às experimentações e também a aproximação com conteúdos de outras disciplinas como os sistemas humanos (locomotor, cardiorrespiratório e muscular) e a matemática, por exemplo. Notou-se que principalmente essa relação com conhecimentos biológicos sobre o corpo humano demonstra ter relação com o conhecimento transmitido na graduação. Este exercício parece ser exatamente o que Vanessa também constituiu ao adotar os conteúdos e objetivos relatados.

Elisângela afirmou que os conteúdos escolhidos para o trabalho didático-pedagógico nas aulas eram os esportes coletivos e individuais, por ela denominados de mais populares como: basquetebol, handebol, voleibol, futebol, futsal, futebol society, futebol de areia, atletismo, ginástica e esporadicamente ou, quando chovia, a luta. Conteúdos estes que reconheceu no processo de reflexão autobiográfica serem os mesmos durante toda a carreira.

**Não houve muitas mudanças nos conteúdos.** Os esportes mais praticados continuam a serem os esportes mais praticados por mim, exemplo, **basquete, vôlei, handebol e futsal**. Os exercícios para o **desenvolvimento das habilidades motoras básicas**, também não, o que diferencia é o nível motor psicológico dos alunos e das turmas. **Partindo daí eu consigo aumentar ou diminuir o grau de dificuldade do exercício** (professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Sobre os objetivos em relação aos conteúdos anunciados deixou desvelar a partir de situações de ensino que as intenções variavam entre: (1) a iniciação esportiva, (2) a experimentação livre por parte dos alunos dos esportes e (3) a preocupação em relacionar os

conteúdos relatados com temas presentes na mídia como UFC<sup>98</sup> combate e programas de TV sobre esportes coletivos como o futebol, por exemplo. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica, tornou mais claro os objetivos intencionados nas aulas.

[...] porque a **gente tem que estimular a criança a fazer uma leitura daquilo que ela está vendo**. A leitura não é só da palavra, **a leitura é de todo o ambiente, daquilo que a gente vê, da coisa não verbal e não escrita**, então a gente tem que estimular a criança [...] (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Aí eu respondi assim, **desenvolver várias atividades motoras básicas, qualidade de vida e o interesse pela prática esportiva consciente**, sem levar o aluno ao estresse muscular, **sem levar ele a profissionalização, benefícios para a saúde física e mental e socialização**. Esses **objetivos sempre foram os mesmos, eles são fundamentais na formação da criança cidadã** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Entretanto, reconheceu que no início de carreira seu objetivo na escola era o de buscar formar atletas e que logo verificou que esta intenção não seria alcançada facilmente, pois o problema estaria exatamente na maneira de compreender o seu papel como professora de Educação Física na escola.

Eu **queria que esse aluno sáisse atleta, sáisse apaixonado por esporte**. Queria que ele fosse um Neymar, uma Hortência, **que eu pudesse estar fabricando, produzindo e desenvolvendo uma Hortência, uma Magic Paula**, eu achei que fosse. Quando **eu comecei**, para mim **eu era a técnica**. Eu me achava e não, **aqui na escola nós somos pedagógicos**, é diferente..., **mas a leitura é outra**, dentro de uma escola **a gente começa com a parte que pode ser conduzida à parte técnica**, direcionada para isso, mas eu achei que não, **eu achava todos os meus alunos fantásticos** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

É nítido que a experiência profissional juntamente com as experimentações negativas vividas tanto no âmbito das aulas de Educação Física da Educação Básica como também das disciplinas esportivas da graduação proporcionaram a compreensão acerca de outros objetivos para as suas aulas, aquilo que denominou de “ser pedagógica”. Essa relação ficou evidente quando Elisângela relatou que inicialmente buscou reproduzir a formação de atletas, como havia ocorrido em seu percurso biográfico até iniciar a carreira como professora de Educação Física escolar.

Eliete afirmou sistematizar em suas aulas situações de ensino sobre os quatro esportes tradicionais, handebol, voleibol, basquetebol, futebol, além de elementos da ginástica olímpica no

---

<sup>98</sup> Ultimate Fighting Championship.

Ensino Fundamental II. Contudo ressaltou que o futebol perpassava as aulas como um conteúdo de livre prática dos alunos durante o ano. Para os alunos do Ensino Fundamental I os conteúdos escolhidos são jogos, brincadeiras, rodas cantadas e o trabalho com materiais diversos como colchonetes, bolas, cordas etc.

Os quatro **esportes básicos. Futsal não, porque eu já deixo para trabalhar em aulas livres. O vôlei, o basquete e o handebol.** Os quatro esportes. Trabalho um pouco a **ginástica olímpica**, trabalho um pouco de **rolamento**, tem o plinto e a gente trabalha um pouquinho no começo do ano, dá uma noção para os alunos no **salto**. O rolamento, bastante rolamentos a gente trabalha no começo do ano, e **depois no final de março, abril a gente já foca nos esportes.** [...] **Lúdico, lúdico.** Trabalha **com roda, roda cantada**, você trabalha com **formação de filas com diversas formas.** Uso **de material**, né? **Bambolê, corda, bola, o giz** [...]. Tem momentos que eu trabalho muita roda, tem momentos que não. Que nem hoje, no meu primeiro aninho, por exemplo, já o primeiro ano para **trabalhar mais com o material** (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Considerou inicialmente compreender a aula de Educação Física como o momento de disciplinar os alunos no que se refere ao convívio que o esporte promove, principalmente em relação às regras e ações com os colegas de equipe e adversários. Em seguida, afirmou que o objetivo, a partir das modalidades esportivas era apresentar informações e promover vivências para que os alunos do Ensino Fundamental II pudessem construir um conjunto de conhecimentos esportivos a fim de utilizar fora do contexto escolar. Os objetivos em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental I estariam relacionados aos aspectos psicomotores, como noção espaço temporal e a organização de estratégias dos alunos durante os diferentes jogos e brincadeiras.

[...] **eu pergunto** [aos alunos]: **já pensou se vocês vão conversar com alguém e a pessoa vem perguntar o que você sabe do vôlei?** E você vai falar **onde o vôlei nasceu**, porque ele nasceu, você vai falar **dos fundamentos do vôlei.** Olha que **conversa boa você vai ter com as pessoas.** Então é por aí que eu vou, então esse **aluno é um aluno que pode estar em qualquer espaço, bem, ele vai poder conversar, porque ele sabe o que falar. Ele vai poder jogar, porque ele sabe jogar, ele vai poder observar um jogo porque ele sabe qual é o jogo.** [...] Mas o primeiro ano é isso, eles podem **usar o espaço da escola para brincar** de uma forma que eles vão até trabalhar depois juntos porque o aluno pequeno, ele é individual. Você dá uma bola e a bola é dele e acabou, então você tem que ter o material para **ele explorar tudo o que puder, ele e a bola no espaço da escola.** Segundo ano não, no segundo ano ele **vai ter que dividir a bola com alguém, aí já vai mudando, já vai aperfeiçoando mais.** Mas o lúdico ele é usado para essas crianças justamente para ela poder **fazer o uso do espaço** [...] (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Entretanto, ao longo do processo de reflexão autobiográfica reconheceu que a maneira de pensar os objetivos e os conteúdos de suas aulas não foi sempre a mesma e que a compreensão da contribuição social do conhecimento esportivo é resultado das experiências desenvolvidas na carreira, principalmente durante os últimos 15 anos.

Mesmo a questão de objetivos gerais, **dez anos atrás você buscava, até quinze anos atrás**, mais ou menos, **você buscava que o aluno reproduzisse, não se focava tanto com a questão do aluno continuar sendo um praticante**, nem nada. Que ele **tivesse um conhecimento e soubesse reproduzir lá alguns movimentos e ponto**. [...] Eu acho que o principal, o principal objetivo hoje é esse, que ele **esteja inserido**, mesmo que ele não pratique, **mas conheça, não é?** Que ele **tenha vivido isso, vivenciado as várias e diferentes práticas**. É por aí que eu vejo. **Além do que a visão mudou, ela veio sendo trabalhada, isso eu achei, foi uma coisa boa que é a questão de que todos reconhecem os benefícios da prática esportiva** (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Ficou evidenciado que o processo de transformação ocorrida na maneira de pensar os objetivos e conteúdos da Educação Física por parte de Eliete é fruto do processo de socialização dos saberes profissionais ocorridos no âmbito da carreira, visto que reconheceu que no início dela objetivava a reprodução do saber fazer esportivo, como havia experimentado tanto na Educação Básica como também nas disciplinas da graduação.

Regina afirmou que sistematizava situações de ensino sobre os quatro esportes por ela denominado de básicos aos seus alunos do Ensino Fundamental II: futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Porém, ressaltou que trabalhava esporadicamente com algumas outras manifestações corporais com seus alunos com o objetivo de sair da rotina do enfoque esportivo. Em relação ao Ensino Fundamental I, destacou que apresentava e organizava uma série de experiências motoras a partir de jogos e brincadeiras adaptados, principalmente aquelas coletivas e também algumas oficinas como a de pipa.

Olha, **mudou muito**, quer ver?! Porque **o planejamento**, quando **eu entrei**, era assim: **handebol, fundamentos; Voleibol, fundamentos; Basquete, fundamentos**. E a gente desenvolvia os fundamentos e vai e vai; aquelas coisas! [...] **Ritmo e ginástica com música, ginástica com música, só as meninas** [porque ela dava aulas apenas para meninas], algumas vezes dava certo, **mas isso tinha quer ser esporadicamente**, uma aula no primeiro semestre, outra aula no segundo, sabe? Deixar lembrar, deixar eles perguntarem: e aquela aula lá que você fez? Lembra? Então vamos fazer de novo, aí regularmente não dá (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Sobre os objetivos em relação aos conteúdos do Ensino Fundamental II, ressaltou ter passado por duas fases distintas de intenções ao longo de sua carreira: (1) iniciação nos esportes exigindo o maior rendimento no que se refere ao saber fazer esportivo e (2) oferecer experiências sobre as modalidades para que pudessem usufruir dos esportes em contextos sociais fora da escola. Especificamente sobre as intenções com os conteúdos do Ensino Fundamental I, explicitou a preocupação de fazer os alunos estabelecerem os primeiros contatos com as ações que utilizariam ao longo do Ensino Fundamental II nas modalidades esportivas, por isso, seu trabalho era construído todo a partir de jogos e brincadeiras adaptados.

[...] e eu sempre **falei com eles**: olha **não vai sair atleta daqui**, mas **se você for passear na casa da tia**, lá não sei aonde, **você tem um primo e o primo vai te chamar: vamos lá jogar? Vamos brincar de basquete? Você sabe! Você sabe o que é bater bola! Você sabe arremessar! Você sabe o que é garrafão!** Você vai se situar, isso com todos os esportes. Isso eu sempre falava para eles, **você não pode ser um ignorante dentro de uma quadra**, pelo amor de Deus! Porque futebol todo mundo sabe, não é? Então isso eu lembro que eu falava muito, e chegou neste estágio para mim estava bom, ele sabe se localizar? Localizar onde ele estiver. Ele **entender um jogo que está assistindo e estar sabendo porque quantas vezes você começa um jogo e a criança vai fazer na sua cesta!** Meu Deus! Quantas vezes? (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Reconheceu que essa compreensão sobre os objetivos não foi sempre a mesma já que no início de carreira e durante boa parte dela intencionou a assimilação pura dos fundamentos esportivos pelos alunos.

**Isto mudou!** É uma coisa mais *light*, **mais light no sentido de menos exigência de perfeição**, aquela perfeição porque **se ele entendeu aquilo que eu quis passar, ele não precisava ser perfeito mais para mim** (risadas), por quê? Porque precisa ver também, qual era, **se ele não tem habilidade para aquilo!** [...] **Eu tenho é que orientar**, o meu papel aqui era orientar, ajudar, colaborar [...]. Isto vai mudando, acho que isto é **uma questão de evolução. Mas isto demorou**, não é José Carlos? Isto demorou! Demorou a acontecer! **Acho que isto é processo, é a vida que vai, só você trabalhar bastante mesmo e a vida vai te ensinando**, isto demora mesmo, é um processo demorado (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Verificou ao longo do processo de reflexão autobiográfica o quanto transformou-se como professora, principalmente no que se refere aos conteúdos e objetivos intencionados para as aulas, o que acabou gerando outro nível de contato com os alunos.

Olha **que eu já me achei umas dez professoras diferentes nessa nossa conversa**, mas tudo bem (risadas). **O quanto mudei!** Agora quando eu **encontrar um pequenininho eu vou ficar envergonhada, coitado!** Também eu **judiei do coitado até (risadas)**.

**Primeiro eu só queria e teimava que todos tinham que aprender os clássicos, eternos: handebol, basquete e voleibol. Porque todo mundo tinha que saber era aquilo que eu tinha que ensinar!** Eu aprendi que tinha que ensinar aquilo, não é? **Gozado é que vinha já pronta até a hierarquia dos esportes a serem ensinados, assim: você começa com o handebol, depois você vai para o basquete e o último era o voleibol porque era o mais difícil.** [...] Eu acho que mudou desde o início da minha carreira. **Agora mostra-se um objetivo mais humanizador, esse é o meu objetivo. Independente dos esportes a serem ensinados. Os objetivos da Educação Física no início da carreira eram puramente técnicos. Atualmente defendo um objetivo da educação humanizadora, a transformadora, onde não excluem os alunos que não tem aptidão para os esportes, e reconhece e valoriza cada um com o que ele apresenta para mim,** (professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Notou-se como a professora Regina identificou a série de transformações pelas quais passou e como chegou, a partir delas, à compreensão da necessidade de uma Educação Física que denominou de “humanizadora”, menos excludente e que produza experiências positivas aos alunos. Esta transformação, como ocorreu com Eliete, é resultado do processo de experimentação da carreira, do contato com outros professores e dos saberes socializados no âmbito profissional e de formação continuada, como apresentei no capítulo anterior, que as experimentações de seu processo de formação no âmbito escolar e do ensino superior lhes ensinaram outros objetivos, bastante atrelados ao modelo tradicional-esportivo.

Rui escolhe como conteúdo de ensino os esportes coletivos mais conhecidos como futebol, basquetebol, handebol e voleibol no Ensino Fundamental II e também tenta constantemente trazer conteúdos diferenciados como flagbol, futebol americano e rúgbi. Porém destacou a grande resistência dos alunos em relação à aceitação e experimentação destes esportes. No Ensino Fundamental I os conteúdos são o atletismo e a ginástica.

[...] no começo do ano eu trago o plano e falo: a minha ideia é trabalhar assim, assim, e chegar no fim do ano em outubro e novembro a gente começa com o **futebol**, aí agora nós já vimos **basquete, handebol**, estamos vendo um pouco de **flagbol**, vou ver se trabalho um pouco de **futevôlei**, que eu mostrei para eles; vamos fazer um pouco de futevôlei, depois a gente passa para o vôlei e aí a gente vai para o **futebol**. Isso com o fundamental II. O fundamental I é só **movimentação com tudo quanto é material**. Eu tenho um monte de material, faço **um monte de experiências** com eles, eles fazem bastante **domínio de bola**, eu deixo **bola para bater, bola para chutar**, bastante coisa assim, [...] eles fazem **corridas**, eles fazem **saltos**, eles utilizam **bambolês para jogar um para o outro**, [...] eles fazem parada de mãos na parede, então eu estou construindo um **rol de movimentos para futuro, habilidades motoras mesmo** [...] (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

A intenção com o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental II, segundo ele, é a iniciação esportiva para que os alunos possam praticar os esportes experimentados nas aulas em

momentos de lazer. Ao longo dos relatos, enfatizou a intenção dos alunos compreenderem a utilização social dos esportes. No Ensino Fundamental I, o objetivo é o estímulo ao repertório motor, trabalhando com habilidades motoras e capacidades físicas variadas, aquilo que denominou de “capacidades psicomotoras”.

**E o meu objetivo maior é melhorar a coordenação motora e a prática social disso que eles conheçam, só!** Eu não fico preocupado que eles tenham um resultado bom, por exemplo, **eu falo para eles: vocês assistiram ao jogo de vôlei? Vocês viram o jogo no domingo? Vocês viram o que o cara fez?** Aí, para eles entenderem porque eu falo para eles: se você está com um monte de colegas em casa **e está vendo lá e não entende o que está sendo no jogo**, o que está acontecendo, você vai falar um negócio lá e os caras vão lhe falar: esse cara é burro! Que planeta você está? Então **vamos entender, vamos conhecer as regras!** Eu falo também, eu dou outro exemplo, **você está numa praia, aí te chamam para jogar um vôlei, você vai dar um chute na bola? Você tem que saber se posicionar, você tem que saber fazer um toque pelo menos, uma manchete, isso daí é social [...]** então, **uma forma de eles se entrosarem através do conhecimento da modalidade**, não de dominar a modalidade, mas conhecer a base dela, algumas coisas e aplicar isso na sua vida, no cotidiano [...] (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Contudo, ressaltou que essa compreensão sobre os objetivos de ensino foi construída ao longo da carreira docente, pois na faculdade o ensino ficou restrito ao saber fazer esportivo visando à padronização dos movimentos tendo em vista a “economia de movimento<sup>99</sup>”. Destacou-se o fato de enfatizar que as diferentes experiências e desejos dos alunos da rede privada no âmbito das manifestações da Cultura de Movimento com os quais trabalhou auxiliaram na transformação de sua compreensão que até então resumia-se apenas ao rendimento técnico-esportivo.

**Eu estou construindo, eu comecei a construir isso trabalhando no Estado e na Prefeitura. Em colégios particulares os meninos trazem muitas práticas para a gente. Em escolas particulares os meninos vêm com malabares, vem com coisas diferentes, lá a gente fazia o dia do skate na escola, fazia o dia do carrinho de rolimã, aqui eles não andam nem de carrinho de rolimã, cara, aqui tem um monte de rampa, não vejo rolimã aí, quer dizer, não sei, skate eu não vejo eles muito com skate. [...]** Então, **as práticas minhas foram de concepção minha de vivência mesmo, não da faculdade.** Na faculdade eu não tive essa visão, acho que eu não tinha nem noção do que era isso! **Porque quando eu saí da faculdade eu não conseguia ver isso, eu trabalhava pensando no esporte como uma técnica, buscar o esporte para a perfeição, alguma coisa assim.** Acho que era fazer as coisas todas direitinho, trabalhar de forma a **economizar o movimento e tal**, então a minha concepção era essa, era mais de uma **elite desportiva!** (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

<sup>99</sup> Termo utilizado pelo professor Rui.

No processo de reflexão autobiográfica enfatizou os objetivos intencionados a partir de suas aulas.

**E o rol de atividades é justamente para dar uma base corporal e intelectual, de conhecer para poder estar na sociedade onde há as práticas esportivas e ele saber o que pode fazer, até não precisar recorrer a uma academia ou alguma coisa assim. É de construir o trabalho dele sozinho, se ele quiser, basta ele colaborar e querer entender, se posicionar para isso (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).**

Os saberes que aproximaram o percurso de vida de Rui, Regina e Eliete foram os relativos aos objetivos de suas intervenções nas séries/anos do Ensino Fundamental. Destacou-se no Ensino Fundamental II a importância do conhecimento pelos alunos das diferentes dinâmicas técnico-táticas dos esportes, além do domínio do conhecimento sobre as regras e os elementos históricos de cada modalidade.

O domínio deste conhecimento esportivo seria condição fundamental para que os alunos tivessem condições de mobilizá-los socialmente em diferentes contextos como praia, casa de parentes e na rua com os amigos. Para o Ensino Fundamental I os objetivos estiveram atrelados ao trabalho psicomotor e ao desenvolvimento de habilidades básicas a partir de jogos e brincadeiras. A variada experimentação objetivada neste período de ensino visaria a uma preparação para as experiências esportivas que viriam posteriormente no Ensino Fundamental II.

Ficou latente nos relatos a transformação ocorrida na compreensão dos objetivos sobre a intervenção esportiva, pois, com o passar dos anos de carreira, os professores foram percebendo que a intenção de enquadrar os gestos dos alunos a padrões rígidos não deveria ser o foco das ações didático-pedagógicas, já que a função do professor de Educação Física não estaria relacionada à detecção ou formação de atletas nas modalidades, mas sim à promoção de experiências que oferecessem subsídios aos alunos compreenderem os quatro esportes e continuassem praticando fora do âmbito escolar.

Essa transformação ocorreu a partir da aprendizagem desenvolvida ao longo dos anos de atuação pedagógica junto aos alunos, as resistências oferecidas, os questionamentos e as dificuldades de colocar em prática os conteúdos e objetivos de ensino inicialmente intencionados acabaram promovendo a revisão dos objetivos, o que conduziu também a transformação. Estes professores tiveram a formação na graduação permeada por dois modelos de formação: tradicional-esportivo e técnico-científico, mas, como abordado no capítulo anterior, marcado



predominantemente pelo primeiro modelo, por isso destacou-se esse processo de transformação ocorrida em seus saberes. As experiências acumuladas na carreira, dentre as quais principalmente a relação com os alunos, acabaram conduzindo os professores à identificação de outra função para o ensino do esporte na escola, a vivência fora do contexto escolar.

Existiu nitidamente uma transformação na compreensão da Educação Física como componente curricular que deveria oferecer experiências e conhecimentos esportivos relevantes para a prática social fora da escola. A prática esportiva adquiriu status de conhecimento para a vida dos alunos. Obviamente os objetivos e conteúdos citados pelos três professores estiveram relacionados apenas e exclusivamente aos esportes coletivos futebol, voleibol, handebol e basquetebol, mas este saber manifestado em seus relatos demonstrou ser diferente em comparação com o revelado nos períodos anteriores do processo formativo por eles experimentados (Educação Básica e Graduação).

Estes objetivos, segundo os docentes, não foram apresentados, refletidos e debatidos em seus respectivos cursos de graduação. Talvez Eliete, pelo período em que se formou, pode ter passado por alguma discussão sobre o tema, mas não relatou nada parecido, contudo se isto ocorreu provavelmente as experiências proporcionadas ainda encontravam-se em estágio embrionário devido a ter ingressado no curso ao longo da década de 1980, período marcado pelas intensas discussões sobre a especificidade da Educação Física enquanto área do conhecimento.

Por este motivo, é possível afirmar que além da dificuldade de conduzir a padronização das ações esportivas nas aulas, o contato posterior com a literatura da área, a socialização do conhecimento relacionado aos conteúdos de ensino advindos da universidade e socializados no âmbito do contexto profissional a partir de orientações curriculares, de diferentes cursos proporcionados pelas redes de ensino e também do contato com outros professores da área demonstram ser elementos que influenciaram ao longo da carreira, contribuindo para que houvesse essa transformação das intenções das aulas.

Tardif (2010, p.63)<sup>100</sup>, ao tratar do tema da origem dos saberes mobilizados pelos professores no trabalho pedagógico, denominou de “saberes provenientes da formação escolar anterior” aqueles advindos do processo de escolarização primária e secundária, além de estudos pós-secundários não especializados, o que no sistema de educação brasileiro é chamado de

---

<sup>100</sup> Maiores detalhes constam no capítulo 2, principalmente no quadro presente na página 87.

Educação Básica. Estes saberes, segundo o autor, são integrados ao trabalho docente através da formação escolar e da socialização pré-profissional.

Parece ter sido este o caso dos saberes específicos dos professores relacionados aos conteúdos esportivos e objetivos da Educação Física escolar no âmbito do Ensino Fundamental II pelo menos no início de suas carreiras, já que enfatizaram elementos que se aproximaram bastante daquilo que experimentaram como alunos do Ensino Fundamental II e em menor medida no Ensino Médio, pois as experiências neste âmbito foram, como já discutido, não intencionais e livres. Estes saberes sobre os conteúdos e objetivos esportivos provenientes da formação escolar básica foram reforçados e reproduzidos no âmbito da graduação, isso ocorreu com todos os professores sujeitos/co-autores da pesquisa, exceto Vanessa e Álvaro.

Entretanto, os mesmos saberes, ao serem mobilizados, passaram a sofrer um processo de ressignificação e transformação ao longo da carreira e da atuação profissional. Desta maneira, pode-se compreender que a trajetória ou o itinerário de elaboração dos saberes de Rui, Regina, Eliete e Elisângela sobre conteúdos esportivos e objetivos a respeito destes conteúdos a partir do início da carreira começaram gradualmente a ganhar novos contornos, contornos estes próximos ao que Tardif (2010, p.63) denominou de “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”. Segundo o autor, estes saberes teriam como fonte de aquisição a prática pedagógica de dar aulas e a troca de experiências com demais professores, além de que o modo de integração na prática pedagógica ocorreria pelo trabalho didático-pedagógico e pela socialização profissional no âmbito do trabalho, ou seja, na escola.

O que ficou evidente é que os saberes sobre conteúdos e objetivos passaram a ser transformados e ressignificados ao longo da prática pedagógica, re-configuração que ocorreu devido aos resultados que as compreensões anteriores acabaram promovendo na prática pedagógica. Para Rui, Regina e Eliete essa transformação ocorreu de forma mais tardia ao longo da carreira, enquanto que para Elisângela ocorreu no início devido à influência de discussões e reflexões que havia experimentado no período do curso de Magistério e da graduação. Vanessa e Álvaro demonstraram já deixar o processo de formação na graduação com a compreensão sobre objetivos e conteúdos próximos ao que defenderam utilizar na carreira.

Ficou evidente também na transformação dos saberes, principalmente nas carreiras de Rui, Regina e Eliete, o papel dos eventos biográficos relatados e discutidos no primeiro tópico deste capítulo. O contato com conceitos de Perrenoud e Piaget, para Regina, influenciou na

constituição de uma Educação Física denominada por ela de Humanizadora. O mesmo ocorreu com Rui quando iniciou a carreira no Ensino Superior e tomou contato com teóricos da Educação Física que discutiam o lazer e a formação para o lazer. Essas experiências profissionais o levaram a construir a compreensão de uma Educação Física Social. E Eliete, quando iniciou a carreira como coordenadora pedagógica na rede estadual de São Paulo, destacou que foi um divisor de águas na vida.

No que se refere aos saberes sobre conteúdos e objetivos da Educação Física no âmbito do Ensino Fundamental I, claramente os desvelados por todos os professores são exemplos do que Tardif (2010, p.63) denominou de “saberes provenientes da formação profissional para o magistério”. Estes teriam como fonte de aquisição os estabelecimentos específicos de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada realizados. Para o autor, o modo de integração no trabalho didático-pedagógico ocorreria por intermédio da formação e da socialização no âmbito do contexto da formação como professores.

Os saberes dos professores relacionados aos conteúdos e objetivos para o Ensino Fundamental I claramente tiveram suas origens na formação profissional no âmbito da graduação, já que não tiveram aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I. As únicas exceções foram Regina, que reconheceu até certo trauma com as brincadeira de queimada e alerta desenvolvidas pela professora generalista e Elisângela, que demonstrou ter sido o Ensino Médio técnico em Magistério um contexto de formação profissional que influenciou na constituição dos saberes relativos as aulas de Educação Física no Ensino Infantil e Ensino Fundamental I.

Vanessa, Álvaro e Elisângela também tiveram seus percursos biográficos aproximados especificamente no aspecto de buscar atribuir uma amplitude maior aos conteúdos e objetivos da Educação Física escolar<sup>101</sup> que admitiram sustentar suas ações didático-pedagógicas.

No caso específico de Vanessa e Álvaro, os saberes sobre conteúdos relacionados ao Ensino Fundamental II foram construídos ao longo da Educação Básica, mas o ingresso no curso de graduação desencadeou a transformação. Diferentemente do que ocorreu com os saberes sobre conteúdos e objetivos relacionados ao Ensino Fundamental I, já que o processo de formação ocorrido na graduação foi o primeiro contexto formativo em que tomaram contato com

---

<sup>101</sup> Vanessa e Elisângela, no que se refere aos conteúdos e objetivos relacionados ao Ensino Fundamental I e os três aproximaram-se nos objetivos e conteúdos gerais da Educação Física enquanto componente curricular.

discussões e experimentações de quadra de aula que lhe auxiliaram na configuração do saber fazer docente relacionado a estes temas.

O ponto crítico latente dos saberes é a compreensão que aponta para o risco de os conteúdos e objetivos extrapolarem aquilo que torna a Educação Física uma disciplina escolar com características e conhecimentos próprios dignos de tradição. Álvaro e Vanessa atribuíram ao componente curricular destaques e objetivos que, mesmo pertencendo ao âmbito da intervenção pedagógica geral e, portanto ao universo de todos os componentes curriculares, poderiam deixar borrada sua especificidade na escola. A abrangência imputada adquire contornos tão grandes que talvez o pressuposto de conduzir os alunos a diferentes experimentações que proporcionassem a autonomia no usufruto, na reflexão, na construção, na criação e na recriação de diferentes significações relacionadas aos jogos, às brincadeiras, atividades rítmicas, expressivas e as danças, aos esportes e as lutas deixassem de ser o foco do processo de ensino.

Desta maneira, destacou-se nos saberes dos professores a transformação na relevância social dos conteúdos e objetivos para a Educação Física que deixaram de ser atrelados exclusivamente ao saber fazer esportivo e ganharam contornos maiores de relevância em relação ao usufruto em diferentes contextos sociais fora do âmbito escolar pelos alunos. Esta transformação ocorrida no contexto da atuação profissional é a defendida no âmbito acadêmico desde o período de discussão da especificidade da área na década de 1980, o que demonstra que ao poucos o resultado das discussões realizadas na década estão atingindo o universo de representação dos professores e seus respectivos saberes didático-pedagógicos.

Essa transformação faz-se presente nas políticas públicas no âmbito da Educação Física escolar que conduziram, por exemplo, à elaboração das Expectativas de Aprendizagem elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2007)<sup>102</sup> e o Currículo da rede Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2008)<sup>103</sup>, documentos de referências aos professores e que propõe este tipo de transformação no âmbito da atuação docente, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997)<sup>104</sup>, elaborados em nível nacional.

---

<sup>102</sup> Este documento foi mencionado pelo menos uma vez por cada um dos professores participantes da pesquisa.

<sup>103</sup> Este documento foi mencionado por Álvaro e Eliete em diferentes momentos da pesquisa.

<sup>104</sup> Álvaro também citou os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas os demais professores não.

### 8.3 Saberes docentes sobre métodos, estratégias e avaliação: transformações que redimensionaram o fazer docente

Sobre os métodos e as estratégias pedagógicas adotadas no desenvolvimento do trabalho escolar, ficou evidenciada a importância da sistematização de conceitos sobre os conteúdos abordados nas aulas, realizada a partir da mobilização de diferentes recursos metodológicos de ensino como pesquisas, leituras de textos e debates, utilização de vídeos e desenhos que aos poucos demonstraram tornar-se parte integrante das aulas, contribuindo conjuntamente com as experimentações em quadra de aula para o processo de ensino-aprendizagem.

Vanessa ressaltou utilizar como parte de suas estratégias de ensino as aulas teóricas a fim de sistematizar conceitualmente os conteúdos que planejava ensinar. Afirmou que seu objetivo com essa combinação de aulas teóricas e práticas era levar os alunos a reflexões sobre o que realizavam nas aulas e, para isso ocorrer, construía situações problemas que ofereciam desafios aos alunos a fim de que, conjuntamente, conseguissem mobilizar mecanismos para as resoluções. Acrescentou ainda que era comum utilizar diferentes recursos/meios de ensino como: materiais recicláveis, recursos audiovisuais como filmes, documentários, desenhos, discussões e debates em grupos para buscar motivar os alunos e tornar as aulas mais atrativas e significativas.

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica afirmou que conseguiu visualizar transformações em relação a estratégias adotadas no início de carreira, e que as transformações têm vínculos com as dificuldades encontradas no contexto escolar como a falta de materiais e o comportamento dos alunos, principalmente os considerados por ela como indisciplinados. Entretanto, ressaltou que as discussões e vivências promovidas na graduação ajudaram na construção de outros recursos que a conduziram nas transformações iniciais em relação às estratégias e meios pedagógicos.

**É, alguns métodos e estratégias foram mudados, pois no início houve dificuldades de alcançar o objetivo principal da aula. São apenas quatro anos letivos de trabalho com a educação física escolar, mas já percebi qual é a melhor forma de trabalhar com determinado grupo, por exemplo, se a turma contém mais alunos indisciplinados e com problemas de aprendizagem, que pode acarretar em baixa auto-estima, então aí eu procuro fazer com que ele se sinta valorizado como líder de um grupo, ou como meu ajudante, ao invés de repreendê-lo e ordenar que ele fique quieto, durante uma aula de educação física. Outras mudanças também ocorreram, por exemplo, em relação ao espaço físico da unidade escolar, presença ou ausência de materiais para as aulas, quantidades de alunos por turma entre outros. As**

dificuldades sempre existirão, porém com o passar dos anos é necessário **aprender a lidar com imprevistos e com as atuais condições da escola** (Professora Vanessa – segunda etapa da pesquisa).

Ficou evidente a diferença entre o que relatou sobre como desenvolvia as aulas e as estratégias didático-pedagógicas elaboradas para o processo de ensino e os seus relatos sobre as aulas de Educação Física da Educação Básica, em que predominou a não participação. É possível compreender que o período de formação experimentado na graduação, formação esta com características de dois modelos, o técnico-científico e o prático-reflexivo, proporcionou a construção de outro modelo de aula e de sistematização do ensino utilizados na prática pedagógica ao longo da carreira.

Álvaro destacou a mobilização de diferentes estratégias didático-pedagógicas e recursos/meios para o ensino. Relatou utilizar desenhos animados para tratar do tema alimentação, estabeleceu debate sobre as implicações da Copa do Mundo no Brasil, utilizou recursos visuais para tratar do tema da atitude corporal, entre outros. Enfatizou que gostava de envolver o elemento lúdico no trabalho com os fundamentos dos esportes, além de jogos reduzidos, estafetas e os jogos das modalidades. Destacou-se o fato de utilizar em diferentes momentos aulas teórico-práticas, em outros momentos apenas aulas teóricas ou somente práticas.

O professor ressaltou a importância da aula de Educação Física ir além da prática de algumas modalidades esportivas. No processo de reflexão autobiográfica, destacou a mudança que refletiu na compreensão da importância do seu trabalho em comparação com aquilo que experimentou na Educação Básica.

**No começo, eu acho que eu demonstrava muito como que deveria ser feito.** Eu acho **que o aluno só reproduzia**, reproduzia, reproduzia. E hoje eu tento dar aula assim, se tiver que demonstrar eu mostro assim, básico e **aí eu vou tentando direcionar o aluno para que ele, ele construa o jeito dele de fazer**: ah, vamos saltar! Eu vou lá e salto de frente, todo mundo salta. Ah, **salte de outro jeito diferente, o do seu colega ou do professor**. E assim vai, **você vai puxando**. E vai **fazendo com que ele pense também**. O saltar também é uma coisa que você, **mas dá para você fazer com outras atividades**, você também. Acho que tudo isso é a experiência que a gente vai adquirindo também (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

Deixou para o segundo plano o estilo de ensino de demonstração para, a partir de situações de desafio aos alunos, buscar conduzi-los a outras ações e construções nas aulas. Este aspecto demonstrou ser central em seu planejamento, embora reconheceu que ainda não conseguia desenvolver todo o seu trabalho tendo como foco esta perspectiva de levar os alunos a

descobertas e construções, não oferecendo respostas e ações prontas que precisariam apenas serem reproduzidas.

Foi possível perceber que Álvaro precisou rever e modificar o método de ensino que aprendeu tanto nas disciplinas esportivas de sua graduação como também o método experimentado nas aulas de Educação Física da Educação Básica. Durante as entrevistas que versaram sobre a graduação, reprovou o método de aula centrado na repetição do fundamento esportivo, o qual denominou de “metodologia da repetição” e defendeu que costumava integrar ao processo de ensino dos fundamentos o estímulo à criatividade dos alunos, pois os desafiava a realizarem as diferentes tarefas de maneiras diversas desde que mantivessem o mesmo objetivo. Este tipo de proposta aproximou-se da transformação didático-pedagógica idealizada por Kunz (2001)<sup>105</sup>.

Elisângela afirmou utilizar a mesma sistemática de organização para as aulas, dividindo-a em parte obrigatória, composta de aquecimento e alongamento, e parte não obrigatória, em que propõe atividades relacionadas aos esportes. Na parte não obrigatória trabalhava os esportes a partir de pequenos jogos e estafetas objetivando o exercício das ações exigidas nas diferentes modalidades esportivas. Este exercício de ações leva em consideração o nível de experiência que cada aluno possui, sem a preocupação com a padronização do desempenho.

Destacou-se o fato da parte não obrigatória ser exatamente o momento principal da aula em que propõe a abordagem do conteúdo propriamente dito. Sobre esta parte afirmou que os alunos precisavam fazer algum tipo de atividade caso não quisessem participar, mesmo que não estivesse diretamente relacionada ao que foi planejado e que sistematizava nas atividades. Aparentemente transpareceu a significação de que se o aluno estivesse praticando qualquer ação relacionada aos esportes, para a professora, isso já seria suficiente.

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica destacou os aspectos aprendidos na graduação que auxiliaram a justificar a exigência de que todos os alunos participassem da parte

---

<sup>105</sup> Para o autor, a “transformação didático-pedagógica do esporte se dá inicialmente pela identificação do significado central do *se-movimentar* de cada modalidade esportiva. Não é intenção da transformação didático-pedagógica do esporte alterar esse significado. Exemplificando: o significado do *se-movimentar* numa corrida de velocidade no atletismo é justamente o correr à toda velocidade. Esse significado da corrida de velocidade no atletismo, caso o conteúdo que se pretenda trabalhar é o atletismo, permaneceria inalterado. Do contrário, também, não estaríamos trabalhando com o conteúdo de uma modalidade esportiva chamada atletismo. O mesmo deve acontecer com qualquer outra modalidade esportiva. Transformações devem ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa ‘perfeição’ a modalidade em questão” (KUNZ, 2001, p.126).

obrigatória de suas aulas. A relação que constrói não deixa de ser um reflexo de sua identificação com os elementos conceituais das disciplinas relacionadas às ciências Biológicas da graduação, como foi debatido no capítulo anterior.

A parte principal de aula sempre foi... sempre, **sempre eu soube, eu vi isso na graduação, a importância do aquecimento e do alongamento, antes e depois do exercício.** E... **dentro da atividade física e do esporte é importante,** a graduação me ensinou isso, porque é importante aquecer e alongar antes do esporte e da atividade física. **Puxo lá a informação pedagógica, por que é importante essa minha criança, agora fazendo um paralelo entre os dois, por que é importante ensinar e estimular a minha criança se alongar e por que isso se torna obrigatório?** Porque o alongamento e o aquecimento não é só para prática esportiva e nem é para a atividade física, é importante para o dia a dia, para evitar lesão no trabalho [...] (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Ficou evidente em suas estratégias de ensino a oposição ao método que seus professores de Educação Física escolar no Ensino Fundamental e também da graduação propuseram ensinar os esportes. Por ter sido uma aluna que enfrentou grandes dificuldades para conseguir enquadrar-se nos padrões esperados, adotou a estratégia de aula em que estes objetivos não são almejados. Seu objetivo é o de atender às demandas dos alunos desde que os mesmos não fiquem ociosos no período de aula. Elisângela propõe exatamente um modelo de aula que defendeu durante todo o conjunto de entrevistas que deveria ter ocorrido com ela quando aluna do componente curricular na Educação Básica.

Eliete afirmou adotar estratégias de trabalho em que os conteúdos de ensino são abordados de maneira teórica e prática. Existe a preocupação de contextualizar os esportes a partir de informações históricas sobre as modalidades, sobre as regras principais e os seus fundamentos, para depois proporcionar vivências baseadas em jogos pré-desportivos e a execução dos fundamentos. Essas atividades desenvolvidas na quadra de aula são promovidas a partir do método de demonstração. Além disso, ressaltou propor leitura de textos sobre atividades físicas, sobre alimentação e hábitos de vida saudáveis, exigindo também um caderno para a disciplina.

Relatou que no início de carreira buscava elaborar e seguir rigidamente seu planejamento de ensino relacionando-o às propostas presentes nos projetos pedagógico das escolas. Entretanto, passou a compreender que não podia seguir rigidamente aquilo que havia planejado e que precisaria ser mais flexível em relação às expectativas de desempenho dos alunos.



Então o **quê a criança de primeiro ano tem que atingir?** E eu buscava aquilo. **Bem fechado!** Buscava aquilo. **Passou um ano, passou dois anos, aí a voz já foi ralando** porque você **vai cansando**, aí eu fui ver **que eu não podia trazer a coisa tão a ferro e fogo.** Tinha que **ser mais maleável**, então fui **ficando um pouco mais maleável a ponto de deixar o aluno dizer o que ele queria**, entendeu? [...] Eu **não tinha isso na época**, então os meus **dois, três primeiros anos foram muito rígidos: qual era a proposta da escola?** [...] Mas até hoje eu ainda me vejo sempre junto, não vou, por exemplo, montar - nunca fiz -, **montar um plano de ensino que eu não consiga atender.** Percebe? Não é **porque você me diz que eu tenho que montar que eu vou montar**, então eu sempre me vejo junto, entendeu? (Professora Eliete – primeira etapa da pesquisa).

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica destacou a transformação ocorrida no formato de sua aula, pois inicialmente ingressou no contexto escolar com a intenção de reproduzir o modelo de aula que havia aprendido e experimentado na graduação, mas devido às características do contexto escolar, principalmente na relação com os alunos, acabou tendo que modificar sua maneira de organizar a aula.

Com a prática, que **eu tinha a minha aula naqueles moldes de vou aquecer, vou para a aula propriamente dita, vou trazer os alunos, vou para o volta à calma.** Este voltar à calma, que a gente usava. E daí eu vim dar aula **e não dava tempo da gente fazer isso.** É um tempo de aula curto para turmas grandes, entendeu? De não linear, **posso trabalhar o condicionamento físico hoje**, então eu preparo as turmas às vezes rapidamente posso trabalhar condicionamento físico hoje, **amanhã a gente vai fazer uns fundamentos**, vai **fazer um jogo recreativo.** E em outra **aula eu vou para um alongamento básico.** Eu **gostaria de trabalhar tudo em uma aula só**, mas que **não dá pelo número de alunos e pelo tempo de aula.** Então, **não linear é nessa forma.** Entendeu? (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Foi possível perceber, ao comparar o que a docente relatou sobre seu método de ensino e o método dos seus professores da graduação e da Educação Física na Educação Básica, que a estrutura do processo de ensino das modalidades foi mantida. O que mudou foi o que denominou de “abordagem linear” que, segundo ela, era a sistematização do processo de ensino de uma maneira estanque e sem considerar, por exemplo, a possibilidade de pular ou avançar as etapas pré-definidas. Por estes motivo defendeu que não trabalhava de maneira linear, pois constantemente adaptava propostas caso considerasse que o grupo com o qual estivesse trabalhando favorecesse tais mudanças. Desta maneira, ressaltou que faz adaptações ao método conforme julga necessário e considerou que no método que aprendeu na graduação não existia essa possibilidade.

Regina destacou que sempre trabalhou em quadra de aula com atividades relacionadas aos fundamentos esportivos. Sistematizava cada esporte nos fundamentos e os organizava ao longo do bimestre. Esta estrutura didático-pedagógica denominou de “batidão”, por estender-se a todas as modalidades esportivas. Propunha também jogos reduzidos e adaptados como o câmbio, além dos jogos propriamente ditos para enfatizar as ações e intenções das modalidades. Exigia a participação de todos os alunos e, para isso, trabalhava a maior parte do tempo com circuitos de atividades. No Ensino Fundamental I as atividades eram desenvolvidas a partir de circuitos envolvendo habilidades motoras e também os jogos e brincadeiras.

Reconheceu que ao longo da carreira, ainda que adotando a mesma estratégia de fragmentação do esporte nos fundamentos, deixou de enfatizar a execução perfeita dos padrões esperados<sup>106</sup>, pois passou a olhar para as dificuldades e o nível de experiência de cada aluno com as modalidades que trabalhava em quadra de aula, exatamente de maneira contrária ao que ocorria no início de carreira. Ao longo do processo de reflexão autobiográfica demonstrou, com certa surpresa e admiração, as transformações que compreendeu que ocorreram em relação às próprias estratégias de ensino adotadas na carreira.

**Eu aprendi na faculdade o que era para fazer, é o batidão. E depois eu comecei o futebol com as meninas e foi um absurdo também, e elas queriam, é lógico e tinham direito! Por fim fui introduzindo objetivos de acordo com a amostragem de cada turma, um objetivo mais flexível.** Depois que você passa pela fase traumatizante. E se readaptando quando necessário. **Nos últimos anos de quadra tive a oportunidade de desenvolver conteúdos diversificados porque a escola oferecia materiais do brincar [...]. As estratégias e métodos tiveram uma mudança significativa, no início da carreira não caberia em uma turma de trinta alunos começar com alongamento, pois teria que seguir à risca as partes da aula tecnicamente representadas em: corrida, fundamento e jogo.** A vida inteira! Começava a aula correndo, depois ia para o fundamento e depois no final ia para um jogo. **Atualmente, nos últimos anos, para uma turma mais velha de Fundamental II começar uma aula em círculo ou sentado já não era estranheza, começar com alongamento já não era estranheza de ninguém, já era normal.** Até o simples fato de você fazer a chamada sentado, né?! [...] Eu fazia as duas colunas, tomava distância do braço, entrava em formação (risadas). Eu lembro que eu fazia isso (risadas)! **Então mudou! Mudou totalmente!** Completamente (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Ficou evidente que todo o processo de Educação Formal vivido desde as aulas de Educação Física da Educação Básica passando pelo Ensino Superior fez-se presente na metodologia de ensino da professora, mas foi sendo modificado com os anos de carreira. Segundo Regina, passou a executar diferentemente o que aprendeu na graduação quando

<sup>106</sup> Sobre os elementos biográficos que proporcionaram essa transformação, ver primeiro tópico deste capítulo.

constituiu a compreensão de que precisava considerar as diferenças e dificuldades manifestas pelos alunos na execução das ações didático-pedagógicas, elemento que seus antigos professores não se atentavam.

Rui ressaltou utilizar a estratégia didática de fragmentar as modalidades esportivas nos fundamentos, além de propor jogos adaptados a fim de sistematizar elementos táticos e o ensino das regras de funcionamento dos esportes. No Ensino Fundamental I sistematizava atividades que envolviam aquilo que denominou de “habilidades motoras básicas” e, para isso, utilizava materiais diversificados disponíveis na escola. Este método é bem próximo àquele em que se formou como aluno no caso específico do conteúdo esportivo do Ensino Fundamental II e como professor de Educação Física no caso das estratégias relacionadas ao Ensino Fundamental I.

Ao longo do processo de reflexão autobiográfica, destacou como compreendia que construiu essa maneira de sistematizar o ensino dos esportes, centrado no método parcial, ou seja, da parte (os fundamentos e a movimentação básica) para o todo (o jogo propriamente dito).

**Isso vem da faculdade**, vem da faculdade, **vem da prática também**. Não adianta **eu tentar fazer aquele método do todo**, de trabalhar pelo jogo e depois construir, **eu tento dar primeiro uma boa base uma noção da movimentação**, do passar e receber, do controle da bola para depois entrar no jogo propriamente dito. Mas é difícil também, não é fácil e eu não vou dizer que funciona totalmente, mas eu acho que o caminho é por aí, de ir construindo nessas relações (Professor Rui – segunda etapa da pesquisa).

Importante evidenciar como a prática docente desenvolvida ao longo da carreira proporcionou, para Rui, a possibilidade de testagem e verificação de qual metodologia de ensino seria mais eficaz e efetiva no ensino das modalidades esportivas. As ações didático-pedagógicas que demonstram maior efetividade foram validadas ao longo da carreira, como foi o caso do método parcial do ensino dos esportes.

Admitiu ter tentado trabalhar com outros recursos didáticos como pesquisas sobre as modalidades esportivas e vídeos, contudo enfatizou a grande dificuldade que enfrentava quando propunha trabalhos que não fossem aqueles que os alunos valorizavam, ou seja, as situações de quadra de aula sobre os esportes que mais gostavam. Além disso, ressaltou que cobrava o caderno dos alunos e que neles existiam iniciativas de trabalhar conceitualmente alguns conhecimentos, mas infelizmente o caderno fornecido pela escola costumava ser perdido ou até destruídos pelos alunos o que dificultava ainda mais este tipo de trabalho.

Notadamente ocorreu nos relatos dos seis professores, ao levar em consideração o que experimentaram nas aulas de Educação Física da Educação Básica e o que aprenderam no Ensino Superior, um processo de transformação nos propósitos de utilização do método de ensino, principalmente das modalidades esportivas, elemento biográfico que aproximou suas respectivas trajetórias de vida.

Aos poucos o método que fez parte de suas trajetórias de formação foi deixando de enfatizar a reprodução fiel e repetitiva dos fundamentos esportivos tendo em vista o alto rendimento e adquirindo novos contornos. Passou a fazer parte das estratégias didático-pedagógicas a sistematização ou a tentativa de situações de ensino em que o objetivo principal passou a ser a resolução de problemas, a construção e a adaptação de jogos, brincadeiras e esportes como forma de proporcionar significações diferentes para os conteúdos já conhecidos e também outros pouco conhecidos ou desconhecidos pelos alunos.

Existiu, por parte dos professores, o desejo e a intenção de buscar atrelar aos conteúdos tradicionais da Cultura de Movimento (jogos, brincadeiras, atividades rítmicas, expressivas e a dança, os esportes e a luta) outros temas presentes em nossa sociedade e que estão atrelados a estes conteúdos tradicionais como, por exemplo, a necessidade de alimentação saudável e de realizar atividades físicas diárias, a relação do exercício físico com sistemas corporais como o ósseo, o muscular e o cardiorrespiratório, além das respectivas histórias dos esportes. Esta intenção acabou gerando outras estratégias de abordagem dos conteúdos que transformaram a organização tradicional da aula, que deixaram de restringirem-se a atividades eminentemente práticas, o que conduziu à adoção de outros recursos/meios didático-pedagógicos.

Especificamente, os saberes sobre as estratégias didático-pedagógicas que buscavam relacionar conteúdos tradicionais da Educação Física a temas contemporâneos demonstraram ser provenientes da formação profissional no âmbito da graduação, principalmente nos casos de Vanessa e Álvaro. Enquanto que para os demais, com exceção de Regina, que reconheceu não construir esse tipo de relação, foram saberes que se originaram ao longo da experiência na profissão, ou seja, ao longo da prática cotidiana de dar aulas e da socialização promovida no contexto escolar a partir do contato com outros professores e documentos de referência.

A mesma trajetória, o mesmo itinerário biográfico foi percorrido pelas transformações dos saberes relativos à metodologia de ensino relacionada à experimentação em detrimento da metodologia da repetição e também em relação aos recursos/meios de ensino como

utilização de vídeos, documentários e desenhos, debates, reflexões e exposições de conteúdos a partir de recursos audiovisuais. Desta forma, aulas teórico-práticas, apenas aulas teóricas e ou somente práticas, porém dialogadas, passaram a fazer parte do fazer pedagógico da Educação Física. Vanessa e Álvaro reconheceram dinâmicas, discussões e reflexões ao longo da graduação que lhes auxiliaram na adoção da metodologia e dos recursos/meios utilizados em aula, enquanto que para os demais, notadamente, foi uma construção advinda da prática pedagógica ao longo da carreira.

Obviamente esta transformação identificada ao longo da pesquisa, tanto no âmbito das estratégias de ensino como dos recursos/meios, não ocorreria sem encontrar focos de resistências tanto dos alunos como das instituições de ensino e dos próprios professores, que em determinados momentos demonstraram certo descrédito a essa forma de proporcionar experimentações e conhecimentos sobre os conteúdos aos alunos. Entretanto, em vários momentos reconheceram a importância deste trabalho, o desejo e a tentativa de colocá-lo em prática.

Os problemas apontados pelos professores para o desenvolvimento deste tipo de trabalho foram desde dificuldades por não terem sido “treinados” para isso, ou seja, não terem sido preparados ao longo da graduação, principalmente as relações que precisariam estabelecer entre conceitos relacionados aos conteúdos da Cultura de Movimento e as respectivas experimentações em quadra de aula. Além disso dificuldades em relação à estrutura de trabalho, pois algumas escolas ainda não ofereciam recursos tecnológicos como projetores, salas de informática com número suficiente de computadores para realizarem pesquisas. E também da grande resistência dos alunos e a vontade que eles demonstram e exigem em relação ao desenvolvimento de atividades de quadra de aula relacionadas ao âmbito esportivo.

Para Rui, Regina, Eliete e Elisângela este último aspecto parece ter ser decisivo, pois revelaram a compreensão de que se a aula de Educação Física não proporcionar experiências motivadoras e divertidas aos alunos - e fazer aquilo que os alunos mais gostam é o caminho compreendido como ideal – a aula não cumpriria a sua função principal de ser um momento no contexto escolar diferente dos proporcionados pelos outros componentes curriculares.

Vanessa e Álvaro reconheceram o valor deste tipo de trabalho que vai além do saber fazer e ressaltaram desenvolver situações de aprendizagem sistematizadas para este fim. Porém, destacaram a dificuldade para relacionar os momentos de sala de aula com os momentos de

quadra, pois não seriam todos os temas que conseguiriam estabelecer a relação do conceito sobre a prática e a prática propriamente dita. Essa dificuldade remete ao risco de dicotomização do conhecimento da Educação Física em “conhecimento teórico” e “conhecimento prático”. Notou-se que a dificuldade encontrada na prática docente foi exatamente aquela reivindicada por eles ao longo das reflexões realizadas sobre o período da graduação, pois teceram críticas sobre a distância entre teoria e prática nas várias disciplinas do currículo do Ensino Superior.

Elisângela relatou o exemplo em que demonstrou tratar o conceito sobre o aumento da frequência cardíaca ao longo das experimentações em quadra de aula. Eliete afirmou que para todas as modalidades esportivas realiza intervenções em sala com a apresentação de informações sobre a história do esporte e as regras.

Regina foi a única que reconheceu não ter intencionado nenhum tipo de abordagem em sala de aula dos conteúdos porque gostava da prática promovida na quadra e nunca foi adepta, quando aluna, de ficar em sala da aula, por isso, nunca buscou esta estratégia. Para realizar essa ação, segundo ela, seria preciso um trabalho sistematizado com período de tempo maior de sala, trabalho bastante difícil devido ao desejo que os alunos manifestam por atividades de quadra.

Rui reconheceu iniciativas neste sentido, o que denominou de “fundamentação teórica”, porém, por não conseguir verificar resultados efetivos no que se refere à construção de conhecimento por parte dos alunos, admitiu não realizar com frequência. Defendeu, ao longo das duas etapas de pesquisa, que os mesmos não se interessam por este tipo de trabalho e alertou de maneira bastante lúcida para o risco das aulas de Educação Física deixar de ter como objeto o movimento humano e passar para o nível somente do discurso e da teorização.

[...] **O conhecimento prático, eu tenho sempre que ficar renovando.** As coisas não são estáticas, então eu tenho sempre que buscar, **mesmo a nível de concepções de Educação Física.** Aqui na **prefeitura de São Paulo a gente tem a livre escolha, ninguém vai contra ao que você vai trabalhar,** mas **eles oferecem um curso para a gente, eu fui neste curso, mas é difícil de entender a visão do Marcos Neira, ele tem uma visão de uma Educação Física pouco prática e muito contemplativa,** muito de pesquisa! Que aqui eu não consigo construir isso, eu tentei aqui fazer isso. (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

É importante destacar a compreensão de Rui das aulas deslocarem-se para o outro extremo da relação entre teoria e prática, ou seja, tornarem-se apenas um discurso sobre a prática. Este é um risco que pode ocorrer, principalmente se os cursos de graduação não proporcionarem a reflexão sobre este tipo de trabalho aproximando a teoria da prática. Por este motivo é que

defendo que os cursos precisam adquirir cada vez mais o contorno do modelo apresentado por Rangel e Betti (1996), como sendo o prático-reflexivo.

Questionados sobre a relação desenvolvida com os alunos, os relatos também apontaram para um processo de transformação em relação aos modelos presentes em suas respectivas trajetórias de formação. As experimentações vividas na Educação Familiar, na Educação Básica e a aprendizagem profissional da graduação conduziram os professores a colocarem em primeiro plano, quase que exclusivamente, os objetivos e as estratégias de ensino formuladas previamente e deixarem para o segundo plano a relação professor-aluno.

Os professores revelaram um deslocamento de foco da relação professor-aluno para a necessidade de colocar em prática os conteúdos e estratégias planejados, o que resultou em interação distante dos alunos e o desgaste por conta de medidas restritivas e rígidas que precisaram ser adotadas. Este desvio de foco é resultado também daquilo que Huberman (2007) propõe como reflexo da fase de “entrada” que promoveria o “choque com a realidade”.

Os anos de carreira proporcionaram a Rui, Regina e Eliete a transformação da atitude de imposição e exigência de comportamentos que prejudicavam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para atitudes menos rígidas e mais flexíveis. Enquanto que o contrário ocorreu com Álvaro, Vanessa e Elisângela que precisaram no início de carreira adotar atitudes mais rígidas, ou seja, passando a reproduzir o que haviam aprendido na Educação Básica e contrariando o que aprenderam no curso de formação profissional.

Quando recém graduada, **a fase do sabe tudo, mas não se consegue muita coisa**, durou por volta de cinco (5) anos eu acho, a segunda seria mais ou menos nos próximos quinze (15) anos **de redescoberta dos valores necessários**, de um **novo olhar mais humanizado**. Você fica mais sensível ao aluno. E a **última é o amadurecimento profissional** mesmo, onde **a intenção é enxergá-los como pessoas, com muitas limitações mesmo, como a gente, aptidões diferentes e aprender a respeitá-los, valorizar individualmente** (Professora Regina – segunda etapa da pesquisa).

Porque assim, essa questão do aluno, essa questão do aluno foi uma questão que aqui ficou bem clara, né? **A minha postura, a minha postura muito dominadora, ditadora de início de carreira...** e que... **a vivência foi modificando, até me trazer hoje em uma pessoa que eu defini como uma professora liberal** (Professora Eliete – segunda etapa da pesquisa).

Rui, Regina e Eliete precisaram transformar significativamente suas atitudes e exigências diante dos alunos, tornando-se mais flexíveis na questão da rigidez de suas ações, em relação ao que esperavam de envolvimento dos alunos e seus respectivos desempenhos, o que os

conduziu também na transformação dos procedimentos didático-pedagógicos de sistematização dos conteúdos e de organização das situações de ensino.

A tensão e o desgaste iniciais na relação com os alunos auxiliaram junto com as transformações em relação à compreensão dos objetivos, das estratégias e dos meios de ensino na constituição, pelos professores, de outra concepção sobre a relação professor-aluno, concepção esta completamente oposta àquela que foi exigida e reproduzida na Educação Básica e também experimentada no Ensino Superior.

A rigidez das ações didáticas ressaltadas por Rui, Regina e Eliete teve origem já no processo de formação promovido na Educação Básica, tanto nas aulas de Educação Física como nos demais componentes de ensino, por isso demonstrou serem “saberes provenientes da formação escolar anterior”, como propõe Tardif (2010). Na formação promovida pela graduação, especificamente no que se refere às disciplinas esportivas, a relação professor-aluno foi reproduzida como haviam experimentado no contexto escolar. Por isso, a adoção de medidas duras e impositivas de Rui, Regina e Eliete diante dos alunos pode ser compreendida como uma continuidade daquilo que a eles foi ensinado em todo o processo educacional formal (Educação Básica e Ensino Superior).

Este modelo somente passou a ser questionado e revisto com os anos de experiência acumulados na carreira. Contribuíram para essa transformação o processo de Educação Familiar já que este foi regido também por regras de convivência, pela vigilância, mas pelo diálogo e pela liberdade situada, já debatida no capítulo 4. As transformações nos saberes sobre a relação professor-aluno possivelmente ocorreram por influência dos processos educativos experimentados em dois contextos: a Educação Familiar e a intervenção profissional.

Vanessa, Álvaro e Elisângela também enfrentaram a mesma dificuldade na relação com os alunos, porém, por motivos contrários aos dos demais professores, já que, por conta da agitação, das brigas constantes e do clima conturbado das aulas, tiveram que adotar atitudes mais rígidas de controle das situações para que pudessem “sobreviver ao choque de realidade” (HUBERMAN, 2007). Precisaram adotar atitudes mais duras e no sentido da rigidez, o que contrariou as próprias formações obtidas na graduação. Este elemento biográfico deixou marcas significativas aos três porque assumiram sentir-se pouco à vontade, pois compreendiam como inadequado, principalmente pelo fato de terem estudado e debatido estes temas ao longo da graduação.



[...] aqui **no começo do ano letivo eu entrava mais descontraída na sala, agora infelizmente eu tenho que já entrar fechada, carrancuda, infelizmente, e eu não sou assim e isso me faz muito mal. Mas tive que mudar até minha postura mesmo, principalmente com os meninos porque eles não respeitam mesmo, infelizmente!** (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

**Até essa questão de relacionar com os alunos mesmo, nossa melhorou muito! E eu acho que não melhorou só para eles, para mim também porque me fazia mal, nossa!** Eu saía da quadra assim, acho **que eu pegava todo aquele estresse e não conseguia lidar bem com aquilo, eu via um moleque bater no outro e ficava muito nervoso** porque na época que eu estudava não era dessa forma, não tinha essa violência que é hoje (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Vanessa mencionou que inicialmente sentiu dificuldade em lidar com o contexto agitado das aulas com alunos do Ensino Fundamental I, mas quando passou a substituir professores que lecionavam para turmas do Ensino Fundamental II percebeu que a dificuldade era ainda maior. Afirmou que a resistência dos alunos em relação a propostas novas era muito grande, por isso, especialmente para este público precisou tornar-se uma professora rígida, que gritava, exigia a participação e o envolvimento do grupo, o que acabou desencadeando um problema grave de saúde, a crise de pânico que a deixou afastada por alguns meses.

Álvaro ressaltou que, devido à timidez e também por centrar todos os esforços exclusivamente na execução do que havia planejado, acabou deixando de lado a relação com os alunos. Por este motivo, precisou tornar-se um professor mais rígido para conseguir colocar em prática suas propostas de trabalho. No início da carreira passou a perceber a necessidade de estabelecer uma relação de proximidade com os alunos para poder ter a aceitação deles e, assim, conseguir desenvolver as suas aulas.

Elisângela destacou que precisou mudar sua forma de lidar com os alunos porque os mesmos passaram a extrapolar os limites por ela esperados nas aulas, principalmente devido à estratégia de deixar os alunos escolherem as atividades que gostariam de praticar durante parte de suas aulas. Esta estratégia acabou gerando comportamentos indisciplinados e brigas entre os alunos.

No processo de reflexão autobiográfica os professores enfatizaram as compreensões sobre as transformações na relação com os alunos e o que precisavam ainda realizar a fim de aperfeiçoar a interação e proporcionar melhores aprendizagens.

Mudou, **mudou bastante**. Porque... a gente **vai adquirindo experiência**, têm maiores vivências...  **você dá uma aula com mais segurança**, você transmite, você **fala, acho que, com maior segurança**, isso daí o aluno percebe também. Quando a gente **está muito inseguro às vezes você fala com interrogações...** É, outra coisa que a prática, a prática [proporciona], a **troca de experiências com os outros colegas, é... aumentaram bastante assim o meu acervo de atividades**, acho que **de conteúdos que você tenta passar**. E a forma também de trabalho. Você está dando aula numa quadra, seus colegas às vezes em outra, **você muitas vezes observa o jeito dele lidar com o aluno**. Então eu acho que eu tenho bastante coisa que eu preciso mudar, que eu percebo em outros colegas e tem bastante coisa também que eu acho que eu estou fazendo legal, **até a forma de se posicionar na quadra, que você dá uma explicação, mudou bastante**. [...] Até cansar menos, economizar um pouco a voz (Professor Álvaro – segunda etapa da pesquisa).

E aí eu **coloquei que no início da minha carreira, eu dava mais abertura para intimidade com os alunos**. Por exemplo, **escolher o que fazer durante a minha aula**. **Hoje eu trago a aula preparada, e a parte principal da aula é obrigatória. Sem exceção**. Essa mudança, **essa mudança profissional e pedagógica se deve às experiências que eu já vivi**, e que essas experiências, foram experiências que **não foram bem sucedidas** (Professora Elisângela – segunda etapa da pesquisa).

Desta maneira, os saberes sobre a relação professor-aluno utilizados no início da carreira por Vanessa, Álvaro e Elisângela demonstraram ser “provenientes da formação escolar anterior”, visto que na Educação Básica, como os demais professores, tiveram uma formação bastante hierarquizada, vigiada e buscando a docilização dos comportamentos. No entanto, o curso de graduação promoveu a transformação destes saberes, adquirindo contornos de “saberes provenientes da formação para o magistério” mas, ao mobilizarem estes ao longo das aulas quando iniciaram a carreira docente, perceberam que precisavam de atitudes mais duras, como haviam aprendido na Educação Básica, o que acabou influenciando, ao menos inicialmente, na adoção de atitudes mais rígidas diante dos alunos.

Questionados sobre a avaliação, evidenciaram quase que exclusivamente os instrumentos que entendiam como necessários para o alcance das notas dos alunos. Os instrumentos revelados foram a solicitação de pesquisas, a utilização de provas teóricas e a análise do envolvimento dos alunos nas diferentes propostas de trabalho em quadra de aula. Entretanto não houve menção à avaliação como um processo de demonstração da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no sentido do alcance dos objetivos previstos.

**A minha avaliação é assim no dia-a-dia**, aula a aula, eu **vejo no começo do ano o aluno tinha vergonha, não tinha segurança nos movimentos** deles, se hoje **está mais ativo**, se ele **reclama, porque isso para mim é bom** o aluno questionar uma regra para mim, eu gosto quando ele faz isto. A minha visão é isso assim, eu não sei se está certo, mas eu penso se ele aprendeu a trabalhar em grupo, fiz assim vai: **opção 1** – o aluno

**sabe trabalhar em grupo e ainda tem uma missão de líder**, assim os alunos seguem ele; **opção 2** – o aluno **sabe trabalhar em grupo**; **opção 3** – o aluno **não sabe trabalhar em grupo**, só reclama, enfim eu penso assim (Professora Vanessa – primeira etapa da pesquisa).

Eu tento que fazer meio que diário. Conto **a participação**, eu acho importante a **conduta do aluno**, se ele se **desenvolveu motoramente**, tudo isso eu vou contando, [...] algumas **pesquisas** para as crianças: seus pais brincavam do que quando eram crianças? Aí eles vêm falando: meu pai brincava de amarelinha, mãe da rua. Eu digo: você já brincou? Vamos brincar? **Mostro para eles como é aquela brincadeira** [...] ou então a gente vai fazer um jogo aqui com essas regras, está legal esse jogo assim com essas regras? Por que não está? Vamos tentar **mudar alguma coisa aqui para tornar o jogo mais fácil ou mais difícil**, [...] (Professor Álvaro – primeira etapa da pesquisa).

Bom, eu tenho **critérios atitudinais** em que eu fico analisando **a postura deles em relação aos colegas, ao trabalho, em relação ao uso do material, em relação a mim, em relação ao uso de uniforme, como eles trabalham nas atividades** [...], eu fico observando e as vezes eu anoto no diário algumas coisas de posturas deles e tal. Mas é **bem na observação** e como são alunos que eu estou dando aulas na sequência [vários anos de ensino], então já conheço a atitude deles nisso [...]. **Tem avaliação de quanto eles se empenham para conseguir fazer os movimentos corretos** e participar com vontade, eu chamo esta parte **de psicomotora** [...]. E tem uma parte escrita que eu cobro deles alguns **conhecimentos a nível corporal e em nível de esportes, eu faço uma avaliação escrita** para ver o que eles entenderam e também fazer uma avaliação deles (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Nenhum professor destacou adotar como prática regular de avaliação a realização de testes físicos. Também não foi relatado nenhum tipo de avaliação prática com o objetivo de medir se os alunos executam os padrões de movimento esportivo do alto rendimento. Neste aspecto apenas a professora Regina assumiu que já tentou realizar, mas que logo deixou de lado o objetivo porque verificou que seria inviável devido às experiências dos alunos com as modalidades esportivas. Isso demonstra, pelo menos para esses professores, que a avaliação deixou de ser um instrumento de mensuração apenas do desempenho físico dos alunos, revelando ser transformação também decorrente e resultante daquelas ocorridas em relação aos conteúdos, aos objetivos, às estratégias e meios/recursos de ensino.

Ao mesmo tempo a observação apareceu como o instrumento mais comum utilizado pelos professores. É preciso problematizar a efetividade da observação dos alunos como instrumento de avaliação caso ela não explicita ou não intencione a unidade entre objetivo-conteúdo-método-instrumento de avaliação. A ausência de critérios claros para o recurso de

observação pode resultar em trabalho inócuo e pouco efetivo. E exatamente essa falta de explicitação dos critérios é que foi elemento de destaque nos relatos de alguns dos professores<sup>107</sup>.

Todos revelaram observar e avaliar a participação, o envolvimento e a atitude dos alunos, entretanto, não ficou estabelecido claramente pelos seis professores, por exemplo, como estes procedimentos deveriam se relacionar com os objetivos propostos. A participação objetivada seria apenas o “fazer parte” das atividades no sentido de não ficar sentado observando os demais participarem? Qual seria a compreensão do professor sobre este “fazer parte” das aulas? Qual relação este “fazer parte” teria com o conteúdo e os objetivos de ensino?

Os professores que apontaram características que indicaram para a questão da unidade entre objetivo-conteúdo-método-instrumento de avaliação foram Vanessa, Álvaro e Rui. A primeira ressaltou considerar a autonomia de movimento dos alunos. O segundo relatou analisar o que os alunos entraram sabendo realizar em suas aulas e o que saíram realizando. O terceiro afirmou que buscava avaliar a assimilação dos fundamentos esportivos pelos alunos, além da compreensão das regras e das dimensões táticas por ele ensinadas.

Trabalhos escritos a partir de pesquisas em livros, revistas, internet e avaliações teóricas foram citados pelos professores, o que demonstra a preocupação em avaliar o conhecimento do aluno, compreendido além do saber-fazer relacionado a cada atividade, perpassando por aquilo que foi debatido, lido, assistido e vivido.

Obviamente pode existir implícito, principalmente quando manifestaram utilizar trabalhos de pesquisa em grupos e individuais e provas teóricas, a unidade objetivo-conteúdo-método-instrumento de avaliação visto que não haveria coerência em solicitar um trabalho sobre algo que não tenha sido abordado ou que não fosse em algum momento sistematizado nas aulas. Contudo a não explicitação desta relação é um indicativo importante de análise porque pode demonstrar uma dificuldade de compreensão do professor sobre o elemento central do processo de avaliação que é o de avaliar aquilo que foi efetivamente sistematizado em quadra de aula.

Nenhum professor demonstrou ou fez referência direta principalmente sobre a utilização do processo de avaliação para mensurar a qualidade do trabalho desenvolvido. Todos, ao discorrerem sobre o tema da avaliação, acabaram tornando-a uma via de mão única, ou seja,

---

<sup>107</sup> Para Libâneo (2008, p.200-201): a avaliação escolar é “parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas. Os objetivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação, por meio de métodos adequados, devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação didática, trabalho independente etc”.

destinada apenas para atribuir/gerar uma nota aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Isso remete a uma reprodução do sistema de avaliação pelos quais foram educados tanto na Educação Básica nas outras disciplinas curriculares e também aquilo que experimentaram no Ensino Superior.

Desta maneira, os saberes dos professores relacionados à avaliação especificamente no que diz respeito aos instrumentos demonstraram ser advindos socialmente das diferentes disciplinas da Educação Básica. Portanto, estes são “saberes provenientes da formação escolar anterior” e de certa maneira foram reproduzidos ao longo do período da graduação e posteriormente na carreira como docentes. Especificamente ao comparar à ação de avaliar dos professores da Educação Física escolar vivida na Educação Básica e a forma como passaram a avaliar quando se tornaram professores ficou evidente uma transformação nos procedimentos e instrumentos de avaliação.

Outro elemento que aproximou os percursos biográficos dos professores foram os saberes sobre as relações de gênero nas aulas. Ficou evidente a dificuldade de promover situações de ensino co-participativas que pudessem promover a participação e aprendizagem mais igualitária de meninos e meninas nas aulas.

Regina, Elisângela e Álvaro trabalhavam na mesma unidade de ensino, assim seus saberes sobre as relações de gênero demonstraram ser também resultado ao que era reproduzido historicamente na instituição. A escola tradicionalmente dividiu as turmas entre sexo, inicialmente era uma questão normativa e de organização do sistema de ensino municipal, contudo mesmo depois que a separação foi revista em todo o sistema municipal não houve mudança na escola em que lecionavam por decisão dos professores e do corpo gestor, porque a escola funcionava em quatro períodos e porque achavam melhor, pois já estavam acostumados com a separação.

Os três professores posicionaram-se a favor do trabalho separado, pois eram aquilo que reproduziam no contexto de trabalho. Álvaro ressaltou que no início achou estranho porque nunca havia trabalhado separando meninos das meninas, porém reconheceu, comparando com o trabalho do seu segundo cargo, que achava melhor porque não teria que administrar os conflitos que ocorrem entre meninos e meninas. Regina e Elisângela utilizaram a argumentação das diferenças biológicas existentes entre meninos e meninas como justificativa para a separação.

Assim, institui-se uma contradição, pois se o objetivo não é mais o enquadramento dos gestos dos alunos nos padrões rigidamente colocados para os esportes de alto rendimento, por que as diferenças biológicas relacionados ao sexo influenciam tanto na co-participação nas aulas? Sendo o objetivo o conhecimento da prática esportiva para o usufruto em diversos contextos escolares, por que a co-participação não é um elemento privilegiado? Essa é uma questão que ainda precisará ser transformada ao longo da prática profissional, como ocorreu em relação aos saberes sobre conteúdos, objetivos, estratégias e meios/recursos de ensino destacados nesta pesquisa.

Nos relatos de Eliete e Vanessa, a divisão não apareceu como estratégia de ensino, inclusive a primeira professora ressaltou ser um dos focos de sua aula a inclusão, não somente de alunos com diferentes deficiências, que cada vez mais fazem parte dos quadros regulares das classes nas escolas, como também a co-participação de meninos e meninas. E a segunda não manifestou ter nenhuma dificuldade com o trabalho que desenvolvia nas aulas contando com a participação de meninos e meninas.

Todos os professores ressaltaram as diferenças em relação às capacidades físicas e habilidades motoras entre meninos e meninas como elementos dificultadores para o desenvolvimento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos, a única exceção foi Vanessa. A separação auxiliaria no sentido de que ofereceria, para os professores, a possibilidade de proporcionar igualdade de oportunidades a todos nas aulas.

Além deste aspecto das diferenças biológicas, é preciso ressaltar que principalmente Rui, Regina e Eliete foram educados no âmbito da Educação Física (escolar e no Ensino Superior) a trabalharem separando por sexo, enquanto que Vanessa, Álvaro e Elisângela também experimentaram a separação ao longo da Educação Básica, mas no Ensino Superior não. Desta maneira é possível dizer que os professores foram educados para trabalhar separadamente, já que experimentaram aulas durante anos que se alinhavam a este pressuposto biológico que acabava proporcionando a separação.

**É no contra-turno.** A gente tem essa possibilidade de fazer **porque a força é diferente, misturar acaba prejudicando muito tanto um lado quanto o outro, porque eu posso fazer um trabalho de força muito maior com os meninos do que com as meninas e de equilíbrio melhor com as meninas** (Professora Elisângela – primeira etapa da pesquisa).

Eu não gostei porque você imagina, **você monta uma equipe com meninas e meninos**, além do contato físico que algumas e alguns (risadas) dão choque, não é? **Fisicamente as capacidades são diferentes mesmo, tudo é diferente!** Não é? Principalmente – eu tinha oitava série lá na escola do Estado também – ah **elas não faziam! Elas ficavam assistindo e, outra, se ela não quer que aquele lá olhe para ela, quanto mais relar nela lá no meio da quadra!?** Ou tem aquela crise de colocar a bermudinha, tem aquela crise de colocar o agasalho, tem uma crise tremenda! Tudo é motivo! (Professora Regina – primeira etapa da pesquisa).

Agora tem uma coisa que eu posso até estar errado, mas **eu não consigo trabalhar misturado a partir da sexta série. A prática de meninos e meninas é completamente diferente, a coordenação motora, a habilidade motora é gritante a diferença entre os meninos e as meninas.** Então eu estou separando cara, **eu fico mais sossegado para trabalhar**, eu **consigo ensinar mais as meninas e consigo trabalhar com os meninos numa boa.** Eu **separo durante a aula, eu ponho um para fazer uma atividade de um lado e o outro na outra quadra, então um faz uma atividade sem eu tomar conta e o outro eu fico lá em cima, aí eu troco, aí eu fico em cima e deixo os outros livres fazendo as atividades.** [...] às vezes eu faço atividades diferentes, **mas a maioria das vezes eu deixo eles fazendo as mesmas atividades, mas porque ou as meninas não jogam, ou os meninos batem nelas ou reclamam**, jogam a bola em cima delas para elas não pegarem a bola, ou não arremessam direito ou não faz um passe direito, deixa a bola cair, então eu estou trabalhando isso com elas: vamos pegar a bola, mandar, receber, **melhorar isso nelas, para elas poderem aprender também porque senão elas não aprendem**, elas ficam marginais ao jogo que acontece ou a brincadeira que acontece. (Professor Rui – primeira etapa da pesquisa).

Ficou evidente que Vanessa, Álvaro e Eliete buscavam no Ensino Fundamental II estimular o trabalho entre meninos e meninas. Esta intenção torna-se alcançável quando o professor consegue demonstrar para os alunos que o objetivo das aulas não é a verificação daquele ou daquela mais forte, mais hábil, mais flexível, mas que o objetivo perpassa conseguirem aprender e experimentar experiências que os ajudarão, como os próprios professores relataram, a compreenderem, praticarem e usufruírem das experiências vividas nas aulas em outros contextos sociais, inclusive juntos, meninos e meninas.

Deste modo, foi possível perceber que os saberes específicos dos professores sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física são “provenientes da formação escolar anterior”, resultado da separação ocorrida quando foram alunos da Educação Física da Educação Básica, pois todos os professores experimentaram as aulas em turmas separadas. Entretanto, estes saberes também são marcados pelas experiências no processo educativo familiar, visto que a Educação Familiar também proporcionou a compreensão dos elementos demarcadores das fronteiras de gênero.

Porém, Vanessa e Álvaro, no processo de formação profissional, acessaram a compreensão da necessidade do trabalho co-educativo, mesmo que o segundo reconheceu adotar

em um dos cargos a separação, motivado mais pela lógica histórica e cultural existente na unidade de ensino em que lecionava do que por conta de uma compreensão que é inviável o trabalho co-participativo.

Todos os professores reconheceram adotar principalmente nas aulas com as séries iniciais do Ensino Fundamental o trabalho co-educativo entre meninos e meninas, entretanto, ressaltaram que ao longo do Ensino Fundamental II e Médio realizam a separação, principalmente por conta dos conflitos entre meninos e meninas motivados pelas diferenças compreendidas, por eles professores, apenas no nível biológico, de desempenho e comportamental. Por este motivo recorrem à separação como forma de proporcionar experiências mais igualitárias tanto para meninas quanto para meninos.

\*\*\*\*

Diante dos dados discutidos neste capítulo, elaborei um conjunto de quadros que demonstram o fluxo e a origem social dos principais saberes desvelados pelos professores. Os quadros também permitem visualizar os diferentes contextos educativos explorados ao longo da pesquisa que proporcionaram as transformações e ressignificações dos saberes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Os três primeiros quadros demonstram o fluxo/itinerário dos saberes de Vanessa, Álvaro e Elisângela, respectivamente, pois foi identificado ao longo do percurso de vida de cada um deles desvios sensíveis nas trajetórias percorridas e principalmente nas transformações dos saberes constituídos ao longo da vida. O quarto quadro demonstra o fluxo/itinerário dos saberes docentes de Rui, Regina e Eliete que evidenciaram transformações bem próximas, por isso, a adoção de um único quadro para exemplificar as ressignificações. A proximidade ocorreu no sentido de que as ressignificações nos saberes docentes destes três professores deram-se a partir do décimo ano de carreira.

As setas brancas significam o fluxo/itinerário dos saberes docentes, cada uma delas é iniciada em um contexto social diferente na trajetória de vida de cada um dos professores. Estas setas também correspondem a um saber específico: conteúdos, objetivos, estratégias, avaliação, relação professor-aluno e gênero.



A mudança de cor nas setas que demonstram o fluxo/itinerário dos saberes de branco para amarelo indica que o saber foi ressignificado. Esse processo de ressignificação ocorreu a partir da influência de outros contextos sociais em que os professores compartilharam experiências. Desta maneira a mudança de cor somente quer dizer que o saber foi ressignificado ao longo de cada uma das trajetória dos seis professores.

As setas na horizontal (em vermelho) demonstram a influência de um contexto social específico na ressignificação dos saberes. Essas setas não estão relacionadas à interrupção do fluxo/itinerário dos saberes, mas ao processo de ressignificação proporcionado por influência de diferentes experiências vividas em contextos sociais específicos, por isso a transversalidade.

**Quadro 5**  
**Fluxos dos saberes docentes de Vanessa**

Saberes docentes	Professora Vanessa										
	Conteúdos		Objetivos		Estratégias		Avaliação		Relação Professor-Aluno	Gênero	
	EF I	EF II	EF I	EF II	EF I	EF II	Outras	EDF			
Pessoais									↓	↓	
Formação Escolar Anterior		↓		↓				↓	→	↓	
Formação Profissional	↓	→	↓	→	↓	↓		↓	→	→	
Experiência Profissional	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	→	↓

Legenda: ↓ Fluxo dos saberes      ↓ Saberes transformados      → Contextos formativos influenciadores das transformações dos saberes

EF - Ensino Fundamental      EDF - Educação Física escolar      Outras – Outras disciplinas da Educação básica

Foi possível notar que Vanessa constituiu os saberes sobre conteúdos, objetivos e estratégias didático-pedagógicas relativas ao ensino do Ensino Fundamental I no período da graduação. Ao ingressar na carreira estes saberes passaram a ser utilizados e, segundo a

professora, lhe auxiliaram principalmente no período de “choque com a realidade”, pois constantemente valia-se das experiências e lembranças de reflexões que desenvolveram na graduação para resolver as questões que se colocavam a sua frente.

Especificamente os saberes relativos à avaliação demonstraram ter a origem social no período da Educação Básica, especialmente aquelas experiências vividas no âmbito das outras disciplinas do currículo escolar. Estes saberes revelaram ser um compósito de experiências do período da Educação Básica principalmente em relação aos diferentes instrumentos avaliativos que reconheceu utilizar nas aulas como trabalhos e provas escritas, por exemplo, com as experiências vividas no âmbito do curso de graduação, pois foi neste contexto social que experimentou, discutiu e refletiu a avaliação específica no âmbito da Educação Física.

Em relação aos conteúdos, objetivos e estratégias de ensino relacionadas ao Ensino Fundamental II, os saberes demonstraram ter como fonte social de constituição o período da Educação Básica, pois este ofereceu modelos e antimodelos de atuação que foram transformados/ressignificados quando Vanessa ingressou no período de formação da graduação. Novamente o modelo de formação oferecido no Ensino Superior proporcionou a transformação dos saberes.

Os saberes relacionados à relação com os alunos tiveram origem na Educação Familiar, entretanto, ao ingressar no período de escolarização básica acabaram transformados devido ao contexto rígido instaurado no mesmo. Este foi determinante quando Vanessa iniciou a carreira docente, pois relatou precisar se tornar rígida principalmente quando começou a lecionar para o Ensino Fundamental II. Portanto, estes saberes sofreram três transformações ao longo do percurso de vida, a primeira durante a Educação Básica, a segunda no período da graduação e a terceira quando ingressou na carreira docente.

Sobre as relações de gênero nas aulas, os saberes tiveram origem nas aulas de Educação Física da Educação Básica, visto que foram até o final do Ensino Fundamental separadas em turmas de meninos e meninas. No período da graduação foi que construiu a compreensão sobre o trabalho didático-pedagógico a partir de turmas mistas que mobiliza durante a atuação como docente.

Segundo a professora, os saberes construídos e transformados no período de formação profissional da graduação demonstraram ter sido significativos para o enfrentamento e transposição dos obstáculos interpostos no contexto de trabalho e a passagem pela primeira etapa

da carreira (Entrada). Elemento biográfico destacado como influenciador das ações didático-pedagógicas foi a aproximação teoria-prática que disciplinas específicas do currículo da graduação proporcionaram à formação de Vanessa.

**Quadro 6**  
**Fluxo dos saberes docentes de Álvaro**

Saberes docentes	Professor Álvaro									
	Conteúdos		Objetivos		Estratégias		Avaliação		Relação Professor-Aluno	Gênero
	EF I	EF II	EF I	EF II	EF I	EF II	Outras	EDF		
Pessoais									↓	↓
Formação Escolar Anterior		↓		↓		↓		↓	→	↓
Formação Profissional	↓	→	↓	→	↓	→		↓	→	
Experiência Profissional	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	→	↓

Legenda: ↓ Fluxo dos saberes docentes    ↓ Saberes transformados    → Contextos formativos influenciadores das transformações dos saberes

EF - Ensino Fundamental

EDF - Educação Física escolar

Outras – Outras disciplinas da Educação básica

O fluxo de constituição/transformação dos saberes mobilizados por Álvaro nas aulas do Ensino Fundamental demonstrou ser parecido ao vivido por Vanessa. Os saberes sobre conteúdos, objetivos e estratégias de ensino foram constituídos no período de formação profissional oferecido na graduação em Educação Física já que não teve aulas de Educação Física nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e os mesmos foram mobilizados ao longo da carreira docente.

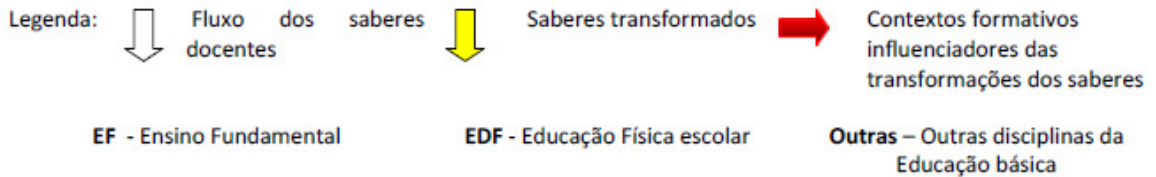
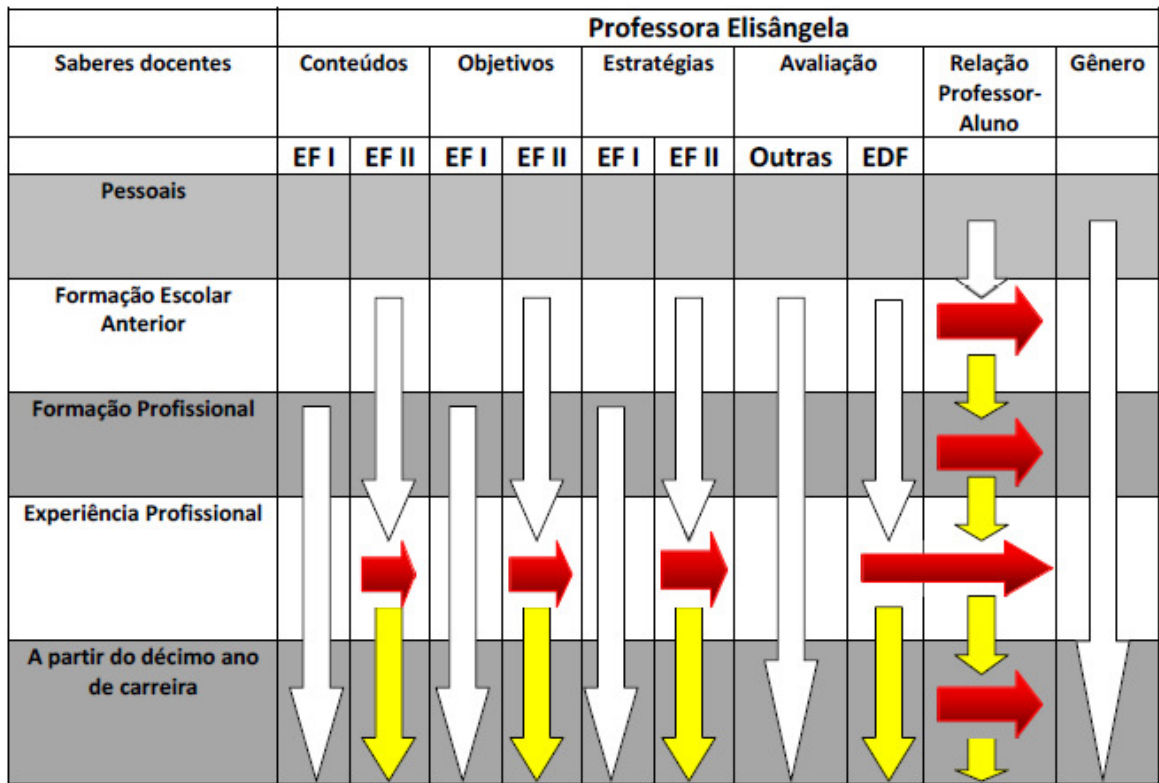
Os saberes sobre avaliação tiveram origem social no período da Educação Básica principalmente a partir das experiências vividas nos outros componentes curriculares, enquanto que as experiências na Educação Física estiveram circunscritas aos testes físicos. Ao ingressar na graduação houve o processo de transformação especificamente relacionado aquilo que foi vivido nas aulas da Educação Física da Educação Básica, pois passou a perceber que a reprodução dos testes não fazia sentido. Estas experiências combinaram com o vivido nas demais disciplinas do currículo da Educação Básica, principalmente a utilização de instrumentos de avaliação como trabalhos escritos em grupos e individuais.

Em relação aos saberes sobre conteúdos, objetivos e estratégias de ensino utilizados no Ensino Fundamental II, estes foram elaborados no período das aulas de Educação Física da Educação Básica. Contudo, o processo de formação profissional da graduação proporcionou a ressignificação, oferecendo outra compreensão mais abrangente do universo de conteúdos e objetivos, além de estratégias que demonstram ter sido significativos para a mudança da perspectiva de atuação no âmbito escolar.

Os saberes relativos à relação com os alunos constituíram-se no processo educativo familiar mas, ao ingressar no Ensino Fundamental como aluno, sofreu a influência do contexto rígido, hierárquico e normatizador, que proporcionou também a aprendizagem destes elementos. A graduação ressignificou estes saberes proporcionando a compreensão de que teria que construir relação mais próxima com os alunos, compreensão que esteve muito próxima ao contato estabelecido com familiares e amigos e a aprendizagem desenvolvida no âmbito da Educação Familiar. Contudo, o ingresso na carreira promoveu a transformação de suas compreensões e a adoção de ações rígidas aprendidas no período da Educação Básica e que encontraram ressonância no contexto de trabalho, pelo menos inicialmente.

Sobre as relações de gênero nas aulas, os saberes tiveram a origem no período da Educação Familiar que foram reproduzidos durante as aulas de Educação Física da Educação Básica. Na graduação, Álvaro transformou a compreensão sobre a relação entre meninos e meninas e passou a utilizá-las no início de carreira. Entretanto, ao ingressar na rede municipal de São Paulo acabou deparando-se com aulas separadas tradicionalmente no contexto escolar, o que lhe fez adotar ações de separação especificamente nas aulas para o Ensino Fundamental II, pois no Ensino Fundamental I continuou trabalhando com turmas mistas.

**Quadro 7**  
**Fluxos dos saberes docentes de Elisângela**



Elisângela constitui os saberes sobre conteúdos, objetivos e estratégias de ensino específicos do Ensino Fundamental I ao longo do processo de formação profissional experimentado no Ensino Médio quando cursou o ensino técnico em Magistério. Especificamente a disciplina de Educação Física do curso técnico ofereceu-lhe subsídios teórico-práticos para a utilização no contexto das aulas no início de carreira, subsídios estes que foram reforçados ao longo da graduação em Educação Física.

Em relação aos conteúdos, objetivos e estratégias de ensino do Ensino Fundamental II, os saberes foram constituídos na Educação Básica. As experiências vividas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental relacionadas à aquisição de padrões gestuais dos esportes de alto rendimento, acabaram sendo reproduzidas ao longo das aulas das disciplinas

esportivas da graduação e inicialmente na carreira docente. Estes saberes sofreram influências do contexto formativo do curso do Magistério, mas transformaram-se em grande medida pelas experiências do início de carreira, pois foi ao construir e desenvolver suas aulas que compreendeu que não poderia reproduzir aquilo que havia aprendido em etapas anteriores de formação para que seus alunos não sofressem aquilo que sofreu como aluna do Ensino Fundamental e Superior.

Sobre a avaliação, os saberes tiveram origem na Educação Básica. As experiências vividas na Educação Física escolar foram bem próximas àquelas também vividas no Ensino Superior especialmente nas disciplinas esportivas, momentos estes em que sofreu por não conseguir realizar os gestos esportivos referentes aos padrões esperados pelos professores. Entretanto, a combinação das experiências como aluna do processo de avaliação da Educação Básica nas outras disciplinas do currículo juntamente com as experiências da prática pedagógica do início de carreira proporcionaram a transformação dos saberes.

Os saberes relativos às relações de gênero foram construídos na Educação Familiar onde aprendeu desde cedo as fronteiras dos trabalhos atribuídos aos homens e os atribuídos às mulheres. Essas compreensões acabaram sendo reproduzidas nos demais contextos formativos ao longo da Educação Básica e no Ensino Superior. Os saberes que propõem a separação entre meninos e meninas acabaram encontrando ressonância no contexto escolar em que lecionava na rede municipal de São Paulo. Estes mesmos saberes foram reforçados na graduação pelos conhecimentos construídos acerca das diferenças biológicas do corpo masculino e feminino.

Sobre as relações com os alunos, os saberes foram construídos no contexto da Educação Familiar, mas sofreram transformações ao longo do Ensino Fundamental no sentido da rigidez disciplinar. Estes foram ressignificados no curso de Magistério, mas o ingresso na carreira docente proporcionou transformação novamente de suas compreensões e o deslocamento para rigidez porque, segundo ela, o contexto de conflitos entre os alunos e deles com ela acabou resultando na compreensão da necessidade de mudança na relação.

Destacou-se o fato de que os principais saberes constituídos em outros contextos sociais como Educação Familiar, Educação Básica e Ensino Superior acabaram sendo ressignificados ao longo dos primeiros anos de carreira docente, diferentemente do que ocorreu com Vanessa e Álvaro, para quem os saberes foram ressignificados/transformados ou constituídos ao longo do período da graduação.

**Quadro 8**  
**Fluxo dos saberes docentes de Eliete, Regina e Rui**

Saberes docentes	Professores Eliete, Regina e Rui									
	Conteúdos		Objetivos		Estratégias		Avaliação		Relação Professor-Aluno	Gênero
	EF I	EF II	EF I	EF II	EF I	EF II	Outras	EDF		
Pessoais									↓	
Formação Escolar Anterior		↓		↓		↓		↓	→	
Formação Profissional	↓		↓		↓		↓		↓	
Experiência Profissional	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
A partir do décimo ano de carreira	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	→	↓

Legenda: ↓ Fluxo dos saberes      ↓ Saberes transformados      → Contextos formativos influenciadores das transformações dos saberes

EF - Ensino Fundamental

EDF - Educação Física escolar

Outras – Outras disciplinas da Educação básica

Eliete, Regina e Rui tiveram como contexto social formador dos saberes relativos aos conteúdos, objetivos e estratégias de ensino do Ensino Fundamental I o período de formação promovido no Ensino Superior. Estes, segundo os relatos, continuaram sendo mobilizados e utilizados ao longo dos anos de carreira docente.

Os saberes relativos aos conteúdos, objetivos e estratégias de ensino utilizados no Ensino Fundamental II foram construídos no período de formação da Educação Básica e reproduzidos na formação profissional do Ensino Superior. Estes somente sofreram transformações ao longo da carreira profissional, principalmente depois de transcorridos aproximadamente 10 anos de atuação, quando a combinação de eventos biográficos à socialização profissional no âmbito de cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de

ensino em que atuavam e as experiências acumuladas com as aulas em diferentes níveis de ensino, proporcionaram o processo de transformação.

Sobre a avaliação, os saberes foram construídos ao longo das experiências da Educação Básica, tanto aquelas relacionadas às demais disciplinas do currículo como também as vividas especificamente nas aulas de Educação Física escolar. Ao longo do período de formação profissional na graduação, os saberes foram reproduzidos principalmente durante as aulas das disciplinas esportivas, estes somente foram transformados ao longo do exercício da carreira docente.

Em relação aos saberes mobilizados na interação com os alunos, estes foram constituídos na Educação Familiar e transformados ao longo da Educação Básica, depois disso foi reproduzido principalmente nas disciplinas esportivas da graduação. Somente ao longo dos anos de carreira docente é que os saberes foram transformados no sentido da menor rigidez e redução das expectativas de desempenho dos alunos em relação à aquisição dos padrões de movimento esportivo.

Os saberes sobre gênero foram construídos na Educação Familiar e reproduzidos ao longo do processo de formação na Educação Básica, no Ensino Superior e na carreira, principalmente nas aulas com o Ensino Fundamental II.

As transformações nos saberes docentes ocorreram mais tardiamente para Rui, Regina e Eliete em comparação com os demais professores, a partir de dez anos de carreira. Isso ocorreu por conta de que a formação no âmbito da graduação correspondeu, em grande medida, ao modelo de formação obtida nas aulas de Educação Física da Educação Básica, ou seja, ao modelo tradicional-esportivo.

É possível inferir que a formação no âmbito da graduação tenha sido elemento a ser levado em consideração no processo de ressignificação dos saberes de Vanessa, Álvaro e Elisângela, já que a formação destes três professores neste nível de ensino foi bastante diferente (predominantemente técnico-científica) da formação de Rui, Regina e Eliete (predominantemente tradicional-esportiva). Assim os cursos de formação profissional específicos para a função docente forneceram para Vanessa, Álvaro e Elisângela, combinados às experiências vividas em outras etapas da vida já exploradas em capítulos anteriores, modelos de referência que influenciaram quando estes ingressaram na profissão docente gerando as transformações logo nos primeiros anos de docência, o que não ocorreu com Rui, Regina e Eliete.



Foi decisiva para a transformação ocorrida na carreira de Rui, Regina e Eliete a socialização no âmbito da intervenção profissional e o contato com formações oferecidas pelas instituições as quais estavam vinculados. Rui destacou principalmente a atuação no curso de graduação do Mackenzie e o contato com a literatura de lazer, além das formações oferecidas pela rede Municipal. Para Regina foi o contato com as ideias de Piaget e Perrenoud. Para Eliete, com cursos que lhe ofereceu conhecimentos sobre as questões pedagógicas já que havia assumido o cargo de coordenadora pedagógica. Além disso, fizeram-se presentes as influências de experiências vividas em períodos da vida anteriores à formação na graduação, como explorado. Para estes professores o período de graduação ofereceu a reprodução dos modelos de ser professor e fazer docente que os haviam formado na Educação Básica (tradicional-esportivo).

A aula e a prática docente proporcionaram aos docentes o momento do entendimento da aproximação entre os aspectos biológicos do aluno aos demais aspectos psicológicos, sociais e culturais.

As transformações nos saberes ocorreram exatamente pela dificuldade dos professores, ao ingressarem na carreira, em compreenderem as aulas como o evento em que o ser humano é mobilizado na sua integralidade. Os anos de docência acabaram proporcionando aos professores, junto de todos os elementos biográficos destacados até aqui, a “descoberta” dos fatores sócio-culturais atrelados à vida dos alunos, aspectos estes influenciadores de suas ações, proporcionando transformações nas expectativas de desempenho e também nos objetivos de ensino.

Foi possível identificar também que a relação que o professor conseguiu construir ao longo dos anos de carreira com os alunos com os quais compartilharam experiências de ensino-aprendizagem, relação esta que foi se transformando em decorrência dos anos como professores de Educação Física, demonstrou ser um dos elementos fundamentais no sentido de contribuir para o processo de ressignificação dos saberes dos professores.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançar mão da narrativa e da reflexão autobiográfica para traçar o percurso biográfico percorrido por seis professores em diferentes fases da carreira profissional e, em seguida, conduzi-los ao exercício reflexivo sobre a respectiva trajetória a fim de compreender os elementos biográficos que os tornaram professores de Educação Física e o itinerário de formação dos seus saberes docentes foi um grande desafio e ao mesmo tempo um trabalho bastante profícuo.

Desafio este que, caso não houvesse a plena participação e ao mesmo tempo a co-autoria dos seis professores, não obteria êxito. Foram aproximadamente 10 horas de entrevistas com cada um deles, o que demandou uma série de encontros para o desenvolvimento das duas etapas da pesquisa. A primeira em que os professores narraram eventos de suas vidas e a segunda em que realizaram o exercício de reflexão sobre os eventos narrados.

O trabalho desenvolvido mostrou-se bastante profícuo porque alcançou seus objetivos e ao mesmo tempo proporcionou aos professores participantes a consciência a respeito das respectivas trajetórias de vida percorridas, já que este exercício não é cotidianamente utilizado, pois não é comum analisar ou avaliar eventos percorridos a fim de compreender o caminho que traçamos ao longo da vida. Neste sentido os professores demonstraram ao final dos trabalhos uma valorização e reconhecimento sobre aquilo em que se transformaram como professores de Educação Física. O exercício de reflexão promovido pela pesquisa acabou constituindo um nível de conhecimento sobre si próprio que até então os mesmos não possuíam, ou seja, teve uma influência/repercussão nos processos formativos.

Este é um dos resultados que a literatura que trata do tema das narrativas aponta, pois os sujeitos que narram eventos acabam valorizando aquilo por que passaram ao longo da vida. Também refletem sobre a importância de eventos em relação ao que se transformaram, exercício que desencadeia no sujeito mudanças de perspectiva sobre aquilo que realiza, pois desvelaria projetos de si, já que quando é realizado este exercício são religados passado, presente e futuro de uma maneira nova. O passado é composto dos eventos transcorridos, o presente é materializado pela leitura acumulada ao longo da vida, mas principalmente pela compreensão atual dos eventos e o futuro implica a projeção que podemos realizar a partir da análise.

Ao retomar as questões que nortearam a elaboração da pesquisa e posterior análise dos dados acessados<sup>108</sup>, ficou evidenciado que os propósitos foram alcançados, pois diferentes elementos biográficos foram elencados e discutidos a fim de compreender as implicações na constituição do ser e fazer docente dos professores, e o itinerário de constituição de seus saberes também foi traçado com o apontamento das diferentes transformações ocorridas ao longo das etapas da vida.

No início da pesquisa os professores afirmaram que aprenderam a lecionar durante a prática pedagógica. A frase “a gente aprende na prática!” foi revelada por todos em diferentes momentos das primeiras entrevistas. Entretanto, o desenvolvimento da pesquisa proporcionou aos professores a reflexão mais profunda e detalhada acerca dos diferentes elementos biográficos que proporcionaram aprendizagens sobre maneiras de ser e fazer docentes. A reflexão detida sobre as diferentes etapas da vida trouxe à tona lembranças de experiências até então distantes na memória que evidenciaram processos de aprendizagem bem mais complexos do que aqueles inicialmente revelados pelos professores.

Diversos elementos biográficos, desde a Educação Familiar, passando pelas experiências com diferentes manifestações corporais da Cultura de Movimento dentro e fora da escola, o processo educativo formal escolar e a graduação foram evidenciados e reconhecidos pelos professores como influenciadores de aprendizagens sobre o fazer e o ser docente de Educação Física que intencionalmente ou ocasionalmente viriam à baila durante as ações didático-pedagógicas.

Desta maneira, ao promover a reflexão sobre a trajetória de vida, a pesquisa desencadeou um exercício crítico de análise sobre o processo de formação que resultou na transformação da compreensão inicial de que a prática pedagógica era o único contexto de formação válido e reconhecido que auxiliaria na aprendizagem profissional e na constituição dos saberes docentes utilizados na prática profissional.

Ficou demonstrado que a carreira profissional é um processo formativo que proporcionou importantes transformações nas compreensões dos professores, possibilitando, principalmente aos professores Rui, Regina e Eliete, transformações em seus saberes docentes. Contudo foi possível acessar que etapas anteriores de vida e a própria formação profissional

---

<sup>108</sup> Páginas 109-110.

desencadeada na graduação também ofereceram elementos de referências à prática pedagógica dos professores.

Para os professores Vanessa, Álvaro e Elisângela, a graduação demonstrou ter sido um período de formação que ofereceu modelos de referência que proporcionaram rupturas com modelos construídos ao longo da Educação Básica. Em relação aos professores Rui, Regina e Eliete, a prática pedagógica, principalmente depois de acumulados aproximadamente dez anos de carreira gerou transformações significativas nos saberes sobre conteúdos, objetivos, metodologias de ensino e avaliação constituídos nos períodos da Educação Básica e reproduzidos no Ensino Superior.

Ficou evidente que a aprendizagem da docência é iniciada antes mesmo do ingresso no curso de graduação. Experiências anteriores referentes à Educação Familiar constituíram elementos biográficos de referência perpassando o período da graduação e também os anos de carreira, permeando a prática didático-pedagógica dos professores. O modelo de educação aprendido na relação com pais, parentes e pessoas mais velhas, os valores edificadas e as rotinas experimentadas foram reconhecidos pelos professores como intencionalmente reproduzidos e almejados na relação que desenvolviam com os alunos nas aulas.

As diferentes experiências com jogos, brincadeiras e esportes fora do âmbito escolar no período da infância, adolescência e juventude também foram reconhecidas como processos educativos não-intencionais que forneceram referências sobre o saber fazer aos professores. Estes os auxiliaram quando os professores iniciaram a carreira profissional, pois passaram a fazer parte das estratégias de ensino de suas aulas.

As demarcações fronteiriças de gênero, iniciadas principalmente na adolescência, influenciaram na compreensão dos professores sobre os papéis sociais relativos aos homens e às mulheres. A educação das professoras mulheres em relação à rotina do cuidado da casa configurou-se como processo educativo intencional e o contrário também ocorreu com os professores homens. Estes papéis diferentes demonstraram marcar as práticas pedagógicas dos professores.

Esta demarcação é fruto da aprendizagem ao longo da trajetória de vida dos professores porque, além de ocorrer intencionalmente na Educação Familiar, foi reproduzida nas aulas de Educação Física da Educação Básica, perpassando o período da graduação e refletindo

nas atuações docentes. As demarcações também ocorreram ao longo dos jogos, brincadeiras e esportes praticados fora do âmbito escolar, mas de maneira não intencional.

Ficou nítida que a rigidez dos diferentes contextos escolares no período da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, foi elemento biográfico que ofereceu modelos de referência aos professores. Estes perpassaram o período de graduação e acabaram demonstrando ter influência ao longo da carreira, pois os professores reconheceram que viriam à baila em diferentes momentos da prática pedagógica.

Além da questão da rigidez e da vigilância, outras características foram apontadas pelos professores como influenciadoras do processo de aprendizagem profissional experimentados no período da Educação Básica, tais como: a preocupação com uma relação mais próxima e afetiva com os alunos; procedimentos pedagógicos que utilizavam brincadeiras, trabalhos em grupos e utilização de espaços diferenciados que não somente a sala de aula.

As experiências vividas nas aulas de Educação Física da Educação Básica também evidenciaram importantes elementos biográficos que proporcionaram aprendizagens aos professores, principalmente no que concerne ao conteúdo esportivo e às estratégias de ensino dos professores deste período, pois estas perpassaram o processo de formação da graduação refletindo nas experiências profissionais.

Três contextos formativos proporcionaram experimentações diversas relacionadas à Cultura de Movimento, resultando em compreensões prévias que influenciaram na escolha da profissão, na construção de modelos de atuação profissionais e de expectativas sobre o fazer acadêmico que seria proporcionado na graduação, além também de expectativas sobre diferentes possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Foram eles o contexto da rua, da Educação Física escolar e também os contextos de academia e de clubes.

Estas características específicas dos professores do período da Educação Básica compuseram os modelos de referência e demonstraram o que Vieira (1998) denominou de “utensilagem mental” que proporcionou a configuração da “mente cultural” dos professores, ou seja, estruturas de pensamento, intenções e ações mobilizados quando iniciaram a carreira docente e que estiveram circunscritas à relação professor-aluno, professor-conhecimento, conhecimento-aluno e processo de avaliação.

Inicialmente, ao analisarem o período de formação promovido na graduação, foi evidenciado o pequeno reconhecimento deste processo de preparação para a atuação profissional,

pois a prática pedagógica foi apontada como período primordial. Esta é uma tendência de resultados encontrados em trabalhos que abordaram a aprendizagem profissional docente e também os saberes dos professores (TARDIF, 2000; 2011; HUBERMAN, 2007; GOMES DA SILVA, 2009).

Entretanto, a pesquisa conseguiu promover uma espécie de re-ordenamento e mudança de perspectiva em relação a essa compreensão inicial de que a graduação influenciaria pouco, pois os professores identificaram não somente aquilo que foi falho e que o processo formativo deixou para trás, mas também aspectos relevantes de contribuição do período em questão, elementos biográficos que reconheceram carregar da graduação e que influenciavam na prática pedagógica, principalmente no início de carreira.

A pesquisa evidenciou também o itinerário de construção dos saberes e o processo de ressignificação ao longo da trajetória de vida na relação com experiências compartilhadas em diferentes etapas da vida dos sujeitos e os respectivos contextos em que as experiências foram compartilhadas. Foi possível demonstrar como os saberes compõem um amálgama que passa a influenciar na “utilização mental” dos professores.

A formação profissional auxiliou os professores Vanessa e Álvaro a desconstruírem os modelos de atuação constituídos ao longo da formação básica, principalmente compreensões e saberes sobre conteúdos, objetivos, estratégias de ensino e relação professor-aluno relacionadas ao Ensino Fundamental II.

O período da graduação também proporcionou a aprendizagem de saberes dos seis professores sobre conteúdos, objetivos, estratégias e relação professor-aluno relacionadas ao Ensino Fundamental I, principalmente devido ao fato de que estes não tiveram aulas de Educação Física quando foram alunos deste nível de ensino.

Os saberes docentes relacionados às relações de gênero e a avaliação nas aulas também foram transformados ao longo do processo de formação na graduação por Vanessa, Álvaro e Elisângela. Entretanto, estes professores acabaram mobilizando modelos construídos ao longo da Educação Básica em determinados momentos da carreira docente, pois passaram a compreender que aqueles modelos eram mais eficazes para enfrentar as questões cotidianas que surgiram, como a dificuldade de controlar situações de ensino com os alunos mais velhos (Ensino Fundamental II e Médio) e a resistência destes em relação a conteúdos diferentes daqueles que estavam acostumados. Para os professores Rui, Regina e Eliete, os saberes sobre gênero e

avaliação foram reproduzidos na graduação de maneira bem próxima ao que já haviam experimentado no processo formativo da Educação Básica.

O modelo de formação tradicional-esportivo foi o que demarcou predominantemente o período de formação dos professores Rui, Regina e Eliete, embora a formação também tenha contado com o modelo técnico-científico. Por este motivo, a formação promovida na graduação proporcionou a estes professores, principalmente nas disciplinas esportivas, a reprodução e a continuidade do que havia sido aprendido na Educação Básica. As disciplinas de caráter teórico e aquelas relacionadas à dimensão pedagógica foram destacadas como componentes curriculares distantes da realidade do trabalho docente, o que foi decisivo na compreensão inicial dos professores acerca da pequena contribuição do período de formação da graduação.

O modelo de formação técnico-científico predominou no processo de formação dos professores Vanessa, Álvaro e Elisângela, processo este que também contou com o modelo de formação tradicional-esportivo e, no caso específico de Vanessa, o modelo prático-reflexivo. Este período de formação proporcionou experiências que conduziram a transformações em relação as compreensões sobre o fazer docente aprendido nas aulas de Educação Física da Educação Básica, que acabaram refletindo no início da carreira, principalmente de Vanessa e Álvaro.

Os dois modelos de formação predominantes proporcionaram aos professores diferentes níveis de contato com a relação teoria e prática. Estes, combinados às expectativas constituídas anteriormente ao ingresso no curso, acabaram promovendo pelo menos duas implicações significativas sobre o fazer docente relacionado à Educação Física escolar, destacadas pelos professores acerca do processo de formação profissional.

A primeira foi a compreensão da lacuna existente entre teoria e prática. Os professores destacaram as dificuldades de aproximar aquilo que experimentaram nas disciplinas dos currículos com as situações reais de ensino que construíam para desenvolver com os alunos nas aulas. Apenas as disciplinas esportivas foram as que se aproximaram do cotidiano do trabalho docente, o que proporcionou o aparecimento como conteúdo hegemônico nos relatos dos professores, principalmente os com maior tempo de carreira.

A segunda, decorrente da primeira, seria a compreensão pelos professores acerca do pequeno impacto em seus processos formativos das disciplinas relacionadas principalmente às Ciências Humanas e Pedagógicas. Somente os professores Vanessa e Álvaro, depois que iniciaram a carreira docente é que passaram a compreender a importância de alguns conceitos

abordados nas disciplinas das Ciências Humanas e Pedagógicas. Neste caso, destacaram-se as disciplinas que Vanessa teve na graduação e que se aproximaram do modelo de formação prático-reflexivo, pois estas, segundo a professora, foram as que aproximaram teoria e prática.

Estas implicações são indícios da necessidade de que os cursos de graduação transformem a lógica de organização e os objetivos das diferentes disciplinas curriculares para que proporcionem aos graduandos a aproximação entre teoria e prática. Isto pode ser alcançado caso os currículos passem a privilegiar, como defendem Rangel e Betti (1996), a prática pedagógica, oferecendo oportunidades reais de formação de profissionais que experimentem, reflitam, discutam, planejem, executem ações próximas daquilo que lhes serão exigidos no mercado de trabalho.

Outro aspecto a ser considerado nos cursos de graduação é o relativo aos diferentes elementos biográficos constituídos ao longo das trajetórias de vida dos graduandos. Este acesso aos elementos biográficos é recurso metodológico que pode promover, como evidenciado por esta pesquisa, o re-ordenamento e a transformação de compreensões prévias e expectativas iniciais dos futuros profissionais sobre variados temas que influenciam no seu envolvimento nas diferentes situações de ensino, no contato com diferentes conceitos e compreensões acerca do saber fazer docentes já na formação do curso de graduação e não posteriormente, quando este alcançar a carreira docente.

A carreira docente também foi um período que proporcionou aos professores transformações em relação aos saberes construídos em outras etapas do percurso de vida. Esta etapa da vida proporcionou transformações tanto nos saberes e práticas relacionadas aos conteúdos, objetivos, estratégias de ensino, como também aos relacionados às relações de gênero nas aulas e à relação professor-aluno. Essas transformações/ressignificações dos saberes foram proporcionadas principalmente por conta da relação dos docentes com os alunos ao longo da carreira, assim os alunos tornaram-se o contraponto, o elemento fundamental para a resignificação dos saberes e para as mudanças de perspectivas de atuação por parte dos seis professores.

Esse aspecto da tomada de consciência por parte dos professores de que os alunos foram os principais responsáveis pelas transformações de suas ações, objetivos e saberes, é uma das grandes contribuições desta pesquisa, isso porque demonstra o papel central do aluno no



contexto educativo escolar, pois os saberes docentes somente fazem sentido se forem mobilizados em prol das aprendizagens dos alunos.

Essa questão põe em evidência a necessidade de que os cursos de formação profissional em nível de graduação promovam experiências de aprendizagem docentes próximas à realidade, ou seja, que aproximem os futuros professores do contexto real em que eles atuarão, caso contrário, a graduação continuará tratando do aluno ideal e deixando à margem o aluno real, forçando os professores de Educação Física a ressignificarem boa parte dos seus saberes ao longo da carreira, o que demanda tempo e pode prejudicar o processo de ensino, do professor, e de aprendizagem, por parte dos alunos, dos diferentes conteúdos da Cultura de Movimento.

Este aspecto evidencia a importância vital de pesquisadores, professores universitários e da universidade aproximarem-se dos professores que estão na escola a fim de compreenderem quais são os saberes por eles construídos e mobilizados nas ações de quadra de aula a fim de proporem processos de formação em nível de graduação que proporcionem “casos de ensino” que possam ser significativos para quando os futuros professores iniciarem a prática pedagógica na escola.

A universidade e seus diferentes atores precisam reconhecer a escola e as aulas de Educação Física escolar como espaço de produção de saberes necessários à prática docente de futuros professores. Por isso, é preciso maior aproximação entre a universidade e a escola, pesquisadores e professores reconhecerem-se como compartilhadores de experiências, conceitos, conhecimentos necessários à melhoria do processo de formação dos futuros profissionais de Educação Física.

O professor atuante na Educação Física escolar precisa ser reconhecido como um sujeito que tem algo a dizer, como detentor de saberes e experiências constituídas ao longo da atuação docente que merecem ser acessados pela universidade a fim de que os cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação aproximem os futuros profissionais da realidade do trabalho cotidiano docente.

A universidade precisa deixar de ser considerada como único espaço privilegiado para ditar aquilo que seria importante ensinar aos futuros professores de Educação Física, ao mesmo tempo em que o professor da Educação Física escolar precisa reconhecer a universidade como espaço que pode oferecer importantes conhecimentos que os auxiliem a transformar e aperfeiçoar a prática docente. Assim a universidade deixaria de ser considerada como único lugar

de produção de conhecimentos e se aproximaria da realidade profissional, realidade que ainda se mantém distante da universidade, como apontou essa pesquisa.

Somente essa aproximação é que proporcionará que a prática profissional torne-se o elemento central dos currículos de formação em nível de graduação e pós-graduação.

Os saberes sobre conteúdos esportivos, objetivos, estratégias de ensino, avaliação e relação professor-aluno relativos à Educação Física escolar no âmbito do Ensino Fundamental II constituídos ao longo da Educação Básica e reproduzidos na graduação passaram a sofrer processo de ressignificação por Rui, Regina, Eliete e Elisângela ao longo da carreira e da atuação profissional.

Para os três primeiros, essa transformação ocorreu de forma mais tardia ao longo da carreira e foram desencadeadas também pelo contato com diferentes elementos biográficos, como a mudança de cargos e escolas, como foi o caso de Rui que passou a atuar no curso de graduação em Educação Física do Mackenzie e de Eliete, que passou a atuar como coordenadora pedagógica em um dos sistemas de ensino que lecionava. Além de Regina que teve o contato com teorias de Perrenoud e Piaget durante as reuniões pedagógicas da unidade em que lecionava.

Além destes aspectos, os cursos de formação continuada oferecidos pelos sistemas de ensino e o processo de socialização profissional experimentado ao longo dos anos de carreira, contribuíram para a transformação dos saberes destes professores. Enquanto que para Elisângela a transformação ocorreu logo no início da carreira, devido à influência de discussões e reflexões que havia experimentado no período do curso de Magistério e da graduação.

Os saberes sobre a relação professor-aluno também foram ressignificados e transformados pelos professores Vanessa, Álvaro e Elisângela ao longo dos anos de carreira docente, entretanto, no sentido contrário ao que haviam constituído ao longo da formação promovida na graduação, ou seja, ocorreu no sentido da rigidez disciplinar e da imposição do poder como professores. A transformação destes saberes dos professores Rui, Regina e Eliete também ocorreu no sentido contrário ao que aprenderam na graduação, ou seja, os mesmos tornaram-se mais flexíveis e próximos aos alunos.

Os dados acessados na pesquisa e que proporcionaram as transformações nas compreensões sobre ser e fazer profissionais dos professores estiveram relacionados às experiências vividas que os aproximaram da relação teoria-prática, auxiliando na construção da “utensilagem mental” imprescindível para que os professores pudessem enfrentar as diversas

situações do cotidiano do trabalho docente. Esta é uma evidência de que por detrás das ações transformadoras dos professores existiram experiências biográficas que aproximaram a teoria da prática.

Para os professores Rui, Regina e Eliete as transformações ocorreram tardiamente e predominantemente depois de passado certo tempo de docência, porque a aprendizagem de saberes relacionados aos conteúdos, objetivos, estratégias e relação professor-aluno demonstraram ser uma continuidade do processo de formação promovidas da Educação Básica ao Ensino Superior. Por este motivo, somente ao longo da prática pedagógica é que estes tomaram contato com as transformações defendidas e propaladas pelo meio acadêmico a partir da socialização profissional e formação continuada. Desta maneira, a transformação tardia e a distância na relação entre teoria e prática proporcionou a compreensão dos professores de que aprenderam, pelo menos inicialmente, a lecionar ao longo da carreira profissional.

As transformações dos saberes dos professores Vanessa, Álvaro e Elisângela ocorreu predominantemente ao longo do processo da formação da graduação, casos de Vanessa e Álvaro, e nos primeiros anos da carreira, caso específico de Elisângela, devido a experimentarem estes períodos de formação posteriormente às discussões no âmbito acadêmico que proporcionaram reflexões e implicações sobre a especificidade da Educação Física.

Contudo, por que os professores Vanessa, Álvaro e Elisângela afirmaram que aprenderam a lecionar ao longo da carreira? Neste caso, a distância ainda destacada por todos entre teoria e prática, além das dificuldades na relação professor-aluno, demonstraram ser elementos biográficos que influenciaram nesta compreensão. A estes elementos combinou o “choque com a realidade” apontado pela literatura como consequência da primeira fase (Entrada) do desenvolvimento profissional dos professores.

Além deste aspecto, o processo de reflexão autobiográfica proporcionou, como a literatura consultada indicou, o revelar de “projetos de si” e projeções de ser e fazer profissionais subsidiados pelas diferentes experiências vividas no percurso de vida, mas principalmente pelas compreensões e saberes relacionadas diretamente da prática pedagógica que relataram desenvolver quando à época das entrevistas.

Assim, a compreensão de que aprenderam com a prática também é resultado do processo de reflexão desencadeado que contou com as compreensões e saberes atuais dos professores. Foram estes que proporcionaram os filtros e parâmetros iniciais para que os

respectivos olhares e reflexões construídas e direcionadas às outras etapas do percurso de vida fossem elaborados. O exercício de focar o olhar, construir e exercitar a reflexão sobre a Educação Familiar, Escolar Básica, o Ensino Superior e a carreira como docentes com filtros do presente mostrou-se bastante profícuo porque proporcionou a ressignificação do “aprendi na prática!”.

A pesquisa proporcionou o enfoque deliberado e consciente, pelo professor, do exercício de reflexão lançado a todas as etapas da vida. Este possibilitou a compreensão do caminho traçado ao longo da vida e a identificação dos diferentes elementos biográficos que influenciaram no processo de constituição como professores de Educação Física que se transformaram ao longo do tempo, as transformações pelas quais passaram e os itinerários de constituição dos saberes mobilizados na prática docente.

Por este motivo, defendo que este exercício reflexivo possa fazer parte do processo educativo desenvolvido na graduação, perpassando as várias disciplinas do currículo ou compondo única disciplina que objetivasse desenvolver a reflexão por parte dos futuros profissionais acerca de eventos, compreensões e saberes sobre a profissão que constituíram antes mesmo de ingressar no curso de formação, além também de refletirem sobre as experiências vividas e saberes construídos ao longo do curso.

Este exercício poderia proporcionar o re-ordenamento de compreensões e saberes vividos antes e durante o curso de graduação, desencadeando outras leituras sobre eventos passados e a compreensão sobre o que precisariam fazer diferente daquilo que viveram, por exemplo, como alunos da Educação Física na Educação Básica. O nível de reflexão proporcionaria um olhar criterioso sobre experiências transcorridas na vida e que muitas vezes acabam sendo reproduzidas em etapas posteriores do percurso de vida.

Para finalizar, recomendo que outras pesquisas com o mesmo enfoque sejam desenvolvidas a fim de que mais dados possam ser acessados e comparados objetivando proporcionar implicações para o processo de formação profissional em nível de graduação e pós-graduação. Mas para além disso, e como consequência dessas pesquisas, outras iniciativas de trabalhos acadêmicos e experiências de formação possam ser desenvolvidas, como as que explorem quadros como os elaborados nesta pesquisa para exemplificar o itinerário de construção e ressignificação dos saberes docentes ao longo de toda a trajetória de vida dos sujeitos, pois estes podem auxiliar no planejamento de ações buscando ressignificar saberes constituídos em

contextos anteriores ao de formação específico de formação profissional, proporcionando aproximação com a prática pedagógica real.

Um possível caminho é o planejamento e a promoção, por parte de atores envolvidos com processo de formação profissional inicial (graduação) e continuada, de casos de ensino que proporcionem experiências de formação que desencadeiem ressignificações de saberes constituídos em períodos anteriores de formação como: a Educação Familiar, as diferentes manifestações corporais da Cultura de Movimento experimentadas fora do âmbito escolar, a Educação Básica e especificamente as aulas de Educação Física escolar, pois, como esta pesquisa demonstrou, podem existir saberes que influenciam, mesmo depois de concluída a graduação, a prática pedagógica do sujeito e estes ao serem identificados já na graduação poderão ser ressignificados neste período de formação.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Educação Informal e não-formal. IN: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2006a.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Axiologia. IN: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2006b.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Educação da mulher. IN: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2006c.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Concepções liberais do século XX. IN: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2006d.

ALTMANN, Helena. Tema 1: Gênero e Educação Física na escola. *In: **Disciplina Eixos Temáticos para o Ensino Médio: Corpo, Saúde e Beleza; Contemporaneidade***. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2012.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. Movimento, 1991.

BETTI, Mauro e ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física**. Ano I. Número I, 2002.

BOLÍVAR, A. La investigación biográfico-narrativa: marco conceptual y metodológico. **III Congreso Europeo de Investigación Educativa – ECER**, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular:** leituras de operárias. 12<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Vozes, 2008.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. 2<sup>a</sup>ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, Agosto, 1999.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. A Memória no Outono. **Psicol. USP**. 1998, vol.9, n.2, pp. 297-310. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 30 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997 (Área: Educação Física; Ciclos: 1 e 2).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 2007.

CATANI, Denice Barbara. Lembra, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In.: LARROSA, J. B. Et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa e educación. Barcelona: Editora Laertes.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papyrus, 1998.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6<sup>a</sup>ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e Cultura. IN: DAOLIO, Jocimar. **Cultura**: educação física e futebol. 2<sup>a</sup>ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999.

DARIDO, Suraya. Cristina; RANGEL, Irene. Conceição. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina e SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. IN: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio/ago. 2006.

FERNANDES, Simone Cecília. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FIRME, Tereza Penna. Mitos na Avaliação. **Revista ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. n.1, v.2, p. 57-61, out/dez 1994.



FOLLE, Alexandra, NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Momentos marcantes da trajetória docente em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.92-103, jan/mar, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar punir: nascimento da prisão**. 25ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. IN: FOUCAULT, Michel. **Vigiar punir: nascimento da prisão**. 25ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITA, Maria Tereza Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v.5, n.1, p.63-71, jan/jun. 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4ª Ed. Campinas: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed. S. A., 1989.

\_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES DA SILVA, Melissa Fernanda. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NOVOA, A. (org). **Vidas de professores**. 2ª Edição. Porto Editora, 2007.

ITURRA, Raúl. **Fugirás à escola para trabalhar a terra**: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.

JOSSO, Marie Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.17, n.29, p.17-30, jan/jun, 2008.

KUNZ, Elenor (org). **Didática da educação física**. (volume 1). 4ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor (org). **Didática da educação física**. (volume 2). 3ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor (org). **Didática da educação física**: futebol. (volume 3). 2ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física**: uma (nova) introdução. 2ªed. São Paulo: EDUC, 2008.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan/abr, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p.11-16, 2004.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. **Educação Física, escola e cultura: o enredo das diferenças.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. **Na “periferia” da quadra: Educação Física, Cultura e sociabilidade na escola.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. **Tratado das ciências e das técnicas da formação.** Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, maio-agosto, vol.32, 2006.

RANGEL, Irene Conceição, BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, Junho, 1996.

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física: implicações para a prática pedagógica.** 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos e LOPES DA SILVA, Cinthia. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto de diferentes “subúrbios de conhecimento. **Pro-posições**, v.19, n.1(55), jan./abr. 2008.

RIGONI, Ana Capellini. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a educação física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ROSÁRIO, Luis Fernando Rocha e DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.03, p.167-178, set/dez. 2005.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física**. São Paulo: SEE, 2008. Acesso em: 12/07/2011.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.**

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4<sup>a</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.02, p.71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, E. A. da. Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara/SP. **Dissertação de mestrado – UNICAMP/Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2003.**

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Eustáquia Salvadora e ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, agosto, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. Ano2, v.4, p.37-50, jul/dez, 2008.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro, 2000.

TARDIF, Maurice. 2010. **Saberes docentes e formação profissional**. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**” de Paul Thompson, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

VELOZO, Emerson e DAOLIO, Jocimar. Os saberes nas aulas de Educação Física: uma visão a partir da escola pública. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. 8(2): p.43-54, 2009.

VIEIRA, Ricardo. A história de vida. IN: VIEIRA, Ricardo. **Entre a escola e o lar**. Lisboa: Fim de século edições, 1998.

WEILL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professora de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n.02, p.13-35, maio/agosto de 2007.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDUPCRS, 2006.

BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean François. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, José Fonseca de Carvalho. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COCHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: **Review of Research in Education**. USA, 24, 1999, p.249-305. Tradução GEPFPM/FE/UNICAMP.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOLLE, Alexandra. et al. Construção da carreira docente em Educação Física: trajetórias e perspectivas. **Movimento**. Porto Alegre, v.15, n.01, p.25-49, janeiro/março de 2009.

MACHADO, Thiago Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v.16, n.02, p.129-147, abril/junho de 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANGEL, Irene Conceição; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Trajetória de vida profissional: história de vida de uma professora de Educação Física. **Motriz**, v. 3, p. 108-115, 1997.

RANGEL, Irene Conceição. **Educação Física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. 172f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) - São Carlos: UFSCar, 1998.

SANTOS, Núbia Zorzanelli; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. Quintão. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**. Porto Alegre, v.15, n.02, p.141-165, abril/junho de 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Físi**. São Paulo. supl. 2, p.6-12, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice. Barbara. Pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.29, p.31-42, jan/jun, 2008.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Afrontamento: Porto, 1999 a.

VIEIRA, Ricardo. Ser professor: ensino ou aprendizagem da profissão? **Educação & Comunicação**, 5, p.9-27, 1999 b.