

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Rita de Cássia Lindner Kaefer

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE QUATRO
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS**

Porto Alegre, 2014.

Rita de Cássia Lindner Kaefer

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE QUATRO
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre, 2014.

Rita de Cássia Lindner Kaefer

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE QUATRO
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS**

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Branco Fraga - PPGCMH/UFRGS

Prof. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca - UFRGS

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - UNESC

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle - PPGCMH/ UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus guias espirituais pela vida e a força que recebo a cada dia em minha jornada.

Aos meus familiares, principalmente minha mãe, pelo incentivo, amor e por compreender minhas ausências durante esse período de realização desse estudo. Às minhas irmãs e sobrinhas pelo apoio e carinho.

Meu agradecimento ao Prof. Dr. Fabiano Bossle, pela confiança e apoio constante, entendendo e respeitando o processo de construção de minha identidade acadêmica. Muito obrigada pelo incentivo!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF, funcionários e professores, contributivos para minha construção acadêmica e deste estudo.

Agradeço aos amigos e colegas de curso pelo apoio, incentivo, parceria e amizade. Valeu pessoal!

Agradeço, em especial, às escolas, professores e professoras pela confiança e por tornarem possível a realização deste estudo e, principalmente, por me permitirem aprender com eles.

Ao Elisandro, pelo teu amor e apoio em todos os momentos desse processo. Muito obrigada pela tua parceria.

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer
Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator
É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator
Eu vou desdizer
Aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha velha velha velha velha
Opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(Metamorfose Ambulante, 1973. Raul Seixas).

RESUMO

Neste estudo tem-se o objetivo de compreender de que modo quatro professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS, adotando-se como opção metodológica o estudo de caso etnográfico. Essa metodologia considera cada caso como um caso a ser estudado, entendendo aspectos que podem ser semelhantes a outros casos e particulares ao próprio, pelo viés da etnografia, considerando a particularidade de cada escola e suas diferentes culturas escolares. Os instrumentos de coleta das informações foram a observação participante, os registros em diário de campo, os diálogos, as entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. O trabalho de campo ocorreu no período de janeiro a dezembro de 2013. Na compreensão do tema de estudo foram aprofundados conceitos-chave: conceito de identidades, identidades docentes, identidades docentes em Educação Física e sobre o professor iniciante, entendendo-se que a construção das identidades profissionais dos professores ocorre desde o reconhecimento de seu percurso e sua história. O estudo de casos etnográficos permitiu compreender que as identidades profissionais desses docentes carregam elementos de seus percursos de vida, de suas experiências sociais experimentadas no período da infância e adolescência transportando-se para suas práticas nas escolas. Esses docentes iniciantes viveram situações em seus cotidianos nas escolas que os convocavam a adotar estratégias para sobreviver a toda a demanda que lhes era exigida. A perspectiva de olhar para cada caso como um caso de estudo considera o percurso do indivíduo, sua história, o que o levou a estar naquele lugar, naquela escola e a fazer o que faz. Para compreender a construção da identidade profissional dos professores de Educação Física iniciantes é importante considerar que o processo de formação não está vinculado apenas aos cursos de formação profissional, pois os estudantes de EF já possuem uma formação na condição de estudantes da Educação Básica e transportam para a formação inicial algumas de suas crenças e valores. Nesse sentido as crenças ou as representações de docência podem ser tão fortes que a formação profissional nos cursos de graduação não as transforma por completo. Outro achado de destaque nas considerações transitórias desse estudo diz respeito à condição de professores em trânsito. Um dos casos de estudo apresentados refere-se a um docente, residente na região metropolitana de Porto Alegre, cujo primeiro local de trabalho, na qualidade de professora de Educação Física, é a cidade de Novo Hamburgo, RS. Iniciar na carreira e em outra cidade, com uma cultura diferente da que já se conhece, foi um desafio para essa professora. Reconhecer que estava em outra cultura e, portanto, ser convocada desde os primeiros dias na escola a organizar suas práticas considerando o contexto em que estava atuando, foi marcante na construção de sua identidade docente em Educação Física. Os estudos de casos etnográficos partem, portanto, de uma perspectiva para entender cada caso como um caso de estudo, considerando o percurso dos sujeitos pesquisados e sua relação com a cultura de cada escola. Descrever como cada sujeito se constrói docente, estando ele imerso em uma cultura escolar, implica esforço para tentar traduzir o fenômeno observado a fim de que contribua para a transformação também daquele que o lê, conferindo novos significados a uma compreensão ampliada sobre a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades profissionais; Professor de educação física iniciante; Estudos de casos etnográficos.

ABSTRACT

This dissertation goals to understand how four physical education teachers beginners construct their professional identities in four schools in the Municipal Education Network Novo Hamburgo / RS. To this end, I adopted as a methodological option the study of ethnographic cases with four physical education teachers of beginners. This methodology considers each case as a case to be studied, understood aspects that may be similar to other cases and particular to the case itself, the ethnography of bias, considering the particularity of each school and its different school cultures. The instruments for data collection were participant observation, records in a field diary, the dialogues, the semi-structured interviews and document analysis. The fieldwork lasted from January 2013 to December 2013. Understanding In the subject of study delved key concepts such as the concept of identities, teacher identities, teacher identities in physical education teacher and the beginner, understanding that the construction of professional identities of teachers occurs from the recognition of his journey, about their history. The study of ethnographic cases allowed professionals to understand that the identities of these teachers carry elements of their life trajectories, their social experiences experienced during childhood and adolescence transporting to their practices in schools. These novice teachers experienced situations in their daily lives in schools that summoned them to adopt strategies to survive all the demand that was required. The prospect of looking at each case as a case study considers the route of the individual, its history, which led him to be in that place at that school and doing what you do. To understand the construction of the professional identity of teachers of Physical Education beginners is important to consider that the training process is something that is not tied solely to vocational training, for Physical Education students already have training provided students of Basic Education and carrying for initial training, some of their beliefs and values. In this sense the beliefs or representations of teaching these Physical Education teachers may be so strong that vocational training in undergraduate programs do not completely transforms. Another finding of transitional considerations highlighted in this study relates to the condition of teachers in transit. I learned this idea from one of the case study presented, where one of the teachers live in the metropolitan area of Porto Alegre, the first place to see your work as a Physical Education teacher in the city of Novo Hamburgo. Log in career and in another city with a different culture is already known, was presented as a challenge to this teacher. Recognize that was in another culture and therefore be called from the earliest days in school to organize their practices considering the context in which it was operating, was remarkable in building their professional identity in Physical Education.

KEYWORDS: Professional Identities; Physical Education Teacher Beginner; Ethnographic Cases Studies.

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo comprender cómo cuatro profesores de Educación Física construyen sus identidades profesionales en cuatro escuelas de la red de educación del Ayuntamiento de Novo Hamburgo/RS, adoptándose como opción metodológica el estudio de caso etnográfico. Esta metodología considera cada caso como un caso a ser estudiado, entendiendo aspectos que pueden ser parecidos a otros casos y en particular al propio, a través de la orientación etnográfica, considerando la particularidad de cada escuela y sus diferentes culturas escolares. Los instrumentos de recogida de informaciones fueran la observación participante, los registros en diario de campo, los diálogos, las entrevistas semi-estructuradas y el análisis de documentos. El trabajo de campo se ha desarrollado en el período de enero de 2013 hasta diciembre de 2013. En la comprensión del tema de la investigación, fueran profundizados conceptos clave: concepto de las identidades, de las identidades docentes, de las identidades docentes en Educación Física y sobre el profesor principiante, entendiéndose que la construcción de las identidades profesionales de los profesores ocurre desde el reconocimiento de su trayecto y de su historia. El estudio de casos etnográficos ha permitido comprender que las identidades profesionales de estos docentes llevan elementos de sus historias de vida, de sus experiencias sociales vividas en la niñez y adolescencia que son transferidas para sus prácticas en las escuelas. Estos docentes principiantes han vivido situaciones en sus cotidianos escolares que les convoca a adoptar estrategias para sobrevivir a toda la demanda que se les era exigida. La perspectiva de ver cada caso como un caso de estudio considera el trayecto de la persona, su historia, lo que le ha llevado a estar en ese lugar, en esa escuela y hacer lo que hace. Para comprender la construcción de la identidad profesional de los profesores de Educación Física principiantes es importante tener en cuenta que el proceso de formación no está vinculado exclusivamente a los ambientes de formación profesional, pues los estudiantes de Educación Física ya han construido una formación como estudiantes de la Educación Básica y, por lo tanto, transportan para la formación inicial de profesores, algunas de sus creencias y valores. En este sentido, las creencias o las representaciones de docencia de esos profesores de Educación Física pueden ser tan fuertes que la formación profesional en los programas de formación de profesores no las transforma completamente. Otro hallazgo importante en la investigación se refiere a la condición de profesores en tránsito. Uno de los estudios presentados se refiere a una docente, que vive en el área metropolitana de Porto Alegre, cuyo primer puesto de trabajo como profesora de Educación Física, es la ciudad de Novo Hamburgo. Entrar en la carrera y en otra ciudad, con una cultura diferente de la que ya se conoce, fue un reto a esa docente. Reconocer que estaba en otra cultura y, por lo tanto, ser convocada desde los primeros días en la escuela a organizar sus prácticas considerando el contexto en que estaba enseñando, fue importante en la construcción de su identidad docente en Educación Física. Los estudios de casos etnográficos parten de una perspectiva para entender cada caso como un caso de estudio, considerando el trayecto de los sujetos investigados y su relación con la cultura de cada escuela. Describir como cada sujeto se construye docente, estando inmerso en una cultura escolar, implica esfuerzo para intentar traducir el fenómeno observado con el fin de que contribuya, también, para la transformación de la persona que lo lee, conferiendo nuevos significados para una comprensión ampliada sobre la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: Identidades profesionales; Profesor de Educación Física principiante; Estudio de casos etnográficos.

LISTA DE SIGLAS

AABB - Associação dos Amigos do Banco do Brasil
ACM - Associação Cristã de Moços
APEMENS - Associação de Pais e Mestres
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREF/RS - Conselho Regional de Educação Física do Rio Grande do Sul
D.C. - Diário de campo
EF - Educação Física
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
ER - Ensino Religioso
E.S. - Estratégia de Sobrevivência
ESEF - Escola de Educação Física
FEEVALE - Universidade FEEVALE
G.A. - Ginástica Artística
GO - Goiás
ID - Identidade Docente
IPA - Instituto Porto Alegre
MP - Ministério Público
NH - Novo Hamburgo
O. E. - Organização Escolar
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
Pefi - Professor de Educação Física
PELC - Programa Esporte e Lazer da Cidade
PIBID - Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência
POA- Porto Alegre
PPGCMH - Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPP - Projeto Político Pedagógico
Profª – Professora
REFAP - Refinaria Alberto Pasqualini
RMENH - Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo

RS - Rio Grande do Sul

SIGAM - Sistema Integrado de Gestão Municipal

SL - São Leopoldo

SMED/NH- Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo

SP- São Paulo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TD - Trabalho Docente

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções acerca de Identidade docente em Educação Física constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	26
Quadro 2: Produções acerca de Identidade docente em Educação Física e professor iniciante constantes nos periódicos da CAPES	30
Quadro 3: Produções acerca de professor iniciante constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	40
Quadro 4: Características do estudo qualitativo, segundo Stake (2011)	44
Quadro 5: Colaboradores do estudo.....	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA	17
2.1 IDENTIDADE(S)	18
2.2 IDENTIDADES DOCENTES	22
2.3 IDENTIDADES DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	25
2.4 PROFESSOR INICIANTE	33
3 OBJETIVOS	43
3.1 OBJETIVO GERAL	43
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	43
4 DECISÕES METODOLÓGICAS	44
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	44
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	50
4.2.1 A Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo	50
4.2.2 Diretoria de Educação	51
4.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO ÀS INFORMAÇÕES	52
4.3.1 Escolas escolhidas	54
4.3.2 Os professores de Educação Física iniciantes	57
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	59
4.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA	61
5 QUATRO ESTUDOS DE CASO ETNOGRÁFICOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES	63
5.1 CASO CIÇA	63
5.2 CASO FELIPE	81
5.3 CASO BETO	102
5.4 CASO RUI	122
6 “QUANDO CADA CASO NÃO É UM CASO” E QUANDO CADA CASO É UM CASO.....	154
6.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	154
6.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	157
6.3 A CONDIÇÃO DE PROFESSOR INICIANTE.....	165
6.4 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO.....	169
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	176
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS	187

ANEXO A -	188
APÊNDICES.....	189
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO.....	190
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS	192
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE.....	193
APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	196
APÊNDICE E - REGISTRO DE OBSERVAÇÃO	197
APÊNDICE F– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES.....	204
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA.....	206
APÊNDICE H - OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS	229
APÊNDICE I - LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADOS.....	231

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo trato do tema da identidade profissional de professores de educação física iniciantes. Minha aproximação com esta temática se estabelece desde a problematização de minhas vivências na condição de professora iniciante. Assim, me parece ser importante retomar um pouco esse percurso.

Minha primeira experiência docente na qualidade professora de educação física efetiva se concretizou na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo, no ano de 2010. Ao concluir o curso de licenciatura em Educação Física, imbuída de expectativas de materializar na escola tudo aquilo que aprendi nos anos de universidade, inquietei-me com: a idealização do primeiro emprego, o resgate das experiências dos estágios curriculares, a necessidade da ambientação e leitura do contexto em que trabalharia, além do anseio pela formação permanente e uma perspectiva de “pedagogia redentora” (FISCHMAN; SALES, 2010), pois pretendia resolver todos os problemas da escola e do processo de ensino e aprendizagem da educação física.

Fui lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi (instituição fundada em 1961), localizada no bairro Canudos, que é um dos locais com maior número de moradores na cidade de Novo Hamburgo. Em meus primeiros movimentos, pude identificar que a escola acolhia um público próprio do bairro, constituído de famílias com melhor estrutura e outras menos favorecidas. O corpo docente era composto por professores com tempo de magistério acima de oito anos e por alguns em final de carreira. Durante esse período passei por períodos de tensão na escola, em um dos quais uma dessas professoras em final de carreira me disse: “- *Não te preocupa! - Não te estressa tanto! - Tens que cuidar da tua saúde, principalmente das cordas vocais*”. Hoje percebo que, com sua experiência, ela procurava me orientar, e durante algum tempo aprendi com ela a perceber o todo daquele universo em que estava inserida. Fui bem recebida pelo grupo em geral e em muitas situações ouvi: “- *Te cuida com a fulana! - Tu és muito ingênua!*” Com tais comentários, comecei a entender que existiam subgrupos dentro do grande grupo. Naquele momento fez sentido a discussão que tivemos no Estágio Curricular Supervisionado realizado na graduação sobre micropolítica escolar: vislumbrei a aproximação com os pares face aos interesses comuns, as resistências frente à direção e o quanto estabelecer uma relação boa com a equipe pode acarretar rechaço por determinado grupo de professores.

Quando iniciei o trabalho com os alunos observei que alguns eram resistentes à proposta de trabalho sistematizada com a cultura corporal de movimento, a ouvir o que era solicitado e a cumprir combinações. O primeiro ano foi de adaptação, de me firmar enquanto professora, de aprender a dar aula naquele lugar. Minhas concepções de trabalho esbarraram nas concepções da direção (no que a direção da escola preconizava para o coletivo docente) e tive que me reinventar. Para exemplificar, precisei entender que posso trabalhar/avaliar a dimensão conceitual dos conteúdos de outras formas que não propriamente por provas, as quais eram uma solicitação da Direção.

O primeiro ano foi difícil também pela distância que percorria todos os dias de casa à escola, totalizando duas horas e trinta minutos para ir e três horas para voltar. Perguntava-me até quando eu iria suportar aquela situação. No ano seguinte (2011) a situação do deslocamento melhorou. Conversando com minha colega articulamos os horários em dois dias e meio para cada uma e ao mesmo tempo consegui trabalhar em outras duas escolas mais próximas da minha residência: uma escola privada em Guaíba e outra, também privada, em Eldorado Sul.

Quando cheguei em uma das escolas privadas pensei: “- *Os alunos serão mais tranquilos! Assim como em Novo Hamburgo, não terei problemas com materiais, ou melhor, como é uma rede particular terei mais recursos*”. Porém, o que encontrei foi completamente o contrário: falta de apoio por parte da direção, descrédito ao trabalho do professor de Educação Física, desrespeito por parte dos alunos e um imobilismo que muitas vezes me assolou por tentar fazer minha parte e ser questionada por pais e direção. Entendi que aqueles professores que estavam na direção da escola não tinham o mesmo entendimento de educação física¹ que eu. Foi doloroso, mas constituiu uma experiência muito rica.

Assim, realizei a Especialização em Educação Física Escolar para tentar compreender meu contexto de professora de escola e utilizar os conhecimentos abordados academicamente nas diferentes situações de minha prática pedagógica. Durante o curso me encantei com a disciplina de Saberes Docentes, quando tive um primeiro contato com a obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” de Maurice Tardif (2002). A partir daí, compreendi que a linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica é a que me interessava estudar.

¹Uma prática pedagógica que tematiza a cultura corporal de movimento e que carrega uma intencionalidade que precisa estar articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

O trabalho final dessa Especialização intitulou-se: “A construção da identidade docente do professor de Educação Física iniciante”, no qual discuti, teoricamente, alguns elementos desse processo — a identidade, identidade docente e o professor iniciante — contextualizando-os com minhas experiências e reflexões.

Em agosto de 2012 ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle, que me propiciou aprender sobre o tema da identidade e como iniciar os primeiros passos de uma caminhada no mundo da pesquisa em Educação Física, e conhecer elementos que atravessam a formação de professores e a prática pedagógica.

Diante dessa retomada de minha trajetória e das perguntas que me faço nesse momento, proponho-me a investigar a construção da identidade profissional de quatro professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/ RS. Tal escolha ocorreu em razão de ter sido minha primeira experiência docente como trabalhadora nessa rede e meu compromisso político-pedagógico na condição de educadora no contexto em que trabalhava.

Para ampliar o entendimento da noção de identidade docente e solidificar o problema de pesquisa: *de que modo quatro professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS?*, apresento a estrutura do referencial teórico que sustenta este estudo.

No primeiro capítulo apresento uma revisão da literatura de modo a construir o estado da arte acerca da construção da identidade profissional dos professores de educação física (pefi) iniciantes; em seguida explicito as questões de pesquisa e descrevo as decisões metodológicas que orientaram esse estudo. Em seguida apresento os quatro estudos de casos etnográficos dos participantes da pesquisa e uma discussão final de todos os casos. Finalizo este estudo com as considerações transitórias, as referências e os apêndices.

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

Entender como se constrói o processo de identidade docente é estar implicado em um projeto de educação, de escola, de sociedade, de que sujeito se quer formar. É entrar no cerne do processo em que ocorre a escolarização. Assim, Tardif (2002, p.36) me convoca a relacionar os saberes com a prática dos docentes:

[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais.

Ao compreender o processo de identidade profissional docente, no caso do professorado de Educação Física, é necessário lembrar que no contexto brasileiro essa área adotou diferentes discursos para legitimá-la, ou seja, guiou-se por distintas influências que orientavam o que, quando, porque e como deveriam ser trabalhados os saberes nas aulas de Educação Física. Medina (2013b) descreveu três concepções de Educação Física: a educação física convencional, em que o paradigma se assentava na educação do físico, valorizando o corpo biológico; a educação física modernizadora, cuja perspectiva se pautava na educação através do físico em uma concepção dualista de homem (corpo e mente); e a educação física revolucionária, aquela que parte de uma visão menos superficial dos fenômenos, ancorada no diálogo e na práxis, promovendo uma transformação mais humana. Medina (2013a, p. 62) argumenta que “[...] toda manifestação humana é movida por valores que determinam certos ideais, certas finalidades e certos objetivos. Evidentemente, esses valores são culturalmente moldados e modificam-se de acordo com as variáveis que o momento histórico lhes impõe”. Nesse sentido, é relevante considerar essas perspectivas apresentadas por Medina (2013b) cujas tendências pedagógicas marcaram a formação de professores de Educação Física no Brasil, e, portanto, produziram efeitos no cotidiano dessas aulas nas escolas.

Essas reflexões levam-me a indagar: quais são os lugares que a Educação Física ocupa na escola? Ao mesmo tempo, exige também que se pense quais os lugares possíveis para uma Educação Física significativa na escola? Essas indagações fornecem pistas de dúvidas e anseios que vão permeando a identidade desse professor. No caso desse estudo, a reflexão recai sobre o professor iniciante, ou novato, ou seja, aquele professor que recentemente concluiu sua formação inicial e começa a enfrentar o “choque com a realidade” escolar

(VEENMAN, 1984). Esse choque seria o primeiro contato com as situações, dilemas, idealizações e conquistas experimentados no dia a dia da escola.

A escolha por realizar o estudo na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo ocorreu em razão de alguns aspectos interessantes. Nesse cenário, percebo uma diversidade de culturas que se manifesta, por exemplo, na procedência de docentes dessa rede: muitos são residentes em outras cidades, a maior parte oriunda da região metropolitana de Porto Alegre e da própria capital. Ao mesmo tempo, há professores mudando-se e adotando Novo Hamburgo como *locus* de moradia e trabalho e, ainda, outros professores “nativos” que, durante sua vida, só conheceram a realidade hamburguesa. De que modo, então, são construídas essas relações entre professores mais experientes, que há tempo significativo atuam nas escolas de Novo Hamburgo, e os professores iniciantes que estão estabelecendo sua aproximação ao contexto cultural da escola e as formas de organização do ensino da EF? Passo a apresentar algumas reflexões teóricas que conduzem à delimitação do problema desta pesquisa.

2.1 IDENTIDADE(S)

A escolha do termo identidade surgiu, inicialmente, do meu anseio para compreender determinados contextos e situações profissionais e pessoais com que me deparei nesses últimos anos. Refletindo sobre as minhas experiências de vida e formação pude refletir sobre as constantes mudanças que vinham ocorrendo desde o âmbito pessoal até o profissional. Inúmeras situações, enfrentamentos e dilemas que vivenciei iam constantemente modificando a minha forma anterior de viver e de ser no mundo. Ao realizar a leitura da obra *Identidade* (2005) de Zygmunt Bauman pude compreender melhor as transformações dos indivíduos nessa modernidade em movimento e, com isso, tentar compreender os diversos cenários em que eu me encontrava.

Em concomitância, a leitura de “A crise das identidades: a interpretação de uma mutação” (2009), de Claude Dubar, permitiu-me compreender o conceito de identidade profissional, pelo viés da Sociologia das profissões, como sendo “polimorfa e bulímica” (DUBAR, 2009, p. 11). Ela é polimorfa, pois, possui muitas formas, e bulímica porque insatisfeita com a própria forma. Por exemplo, um indivíduo adota uma forma de agir quando está em família; apresenta outra forma em seu trabalho; quando está com amigos; em seu momento de introspecção, de fé. São inúmeras formas de ser, são diferentes identidades e dependem do contexto para serem acionadas. A identidade, no entendimento de Dubar, ocorre

através do meio social indo também ao encontro das ideias de Bauman (2005) a respeito de identidade como algo em constante movimento. Para Dubar (2009) a ideia de movimento pode ser vinculada à ideia de mutação.

Juridicamente, por exemplo, a carteira de identidade é um registro que cada indivíduo possui. Nesse documento, que é singular, há a foto, a assinatura e a digital de cada pessoa. É também através dele que o indivíduo comprova a pessoa que é. Esse documento é confeccionado em determinada época de vida de um indivíduo, com isso sua foto (aparência) e letra podem sofrer mudanças, levando o sujeito a não se identificar como sendo aquela pessoa na foto.

Assim como a identificação pela carteira de identidade (registro jurídico) revela algumas alterações com o passar dos anos, a identidade pessoal, do ponto de vista sociológico, também pode mudar. Ela é fruto das experiências sociais que cada indivíduo viveu ou viverá. É possível pensar que um sujeito é formado por muitas identidades que foram sendo agregadas ao longo do percurso de vida do indivíduo. Portanto, é possível destacar que um sujeito, em determinada época de sua vida, poderá adotar, de acordo com Dubar (2009), formas comunitárias e societárias de viver. Nas formas comunitárias o indivíduo se identifica com o sistema de crenças e valores que estão presentes naquele círculo de convivência, ele pertence àquele grupo e comunga com os demais — o “Nós prevalece sobre o desejo dos Eus” (ELIAS *apud* DUBAR, 2009). Nas formas societárias o indivíduo comunga com os demais sujeitos daquela comunidade durante o tempo em que durar seu interesse de pertencimento — o “Eu prevalece sobre o Nós”. Nesse sentido, é possível pensar que na forma societária ocorre a reivindicação do indivíduo por sua identidade, pois, nas palavras de Elias *apud* Dubar (2009, p. 28), “[...] não há identidade do Eu sem identidade do Nós”.

Quando o sujeito chega à idade adulta, ele traz consigo uma herança identitária, fruto das experiências pessoais e sociais que experimentou, constituindo sua identidade carregada de subjetividades e crenças. No momento em que olha para sua história, ele se percebe enquanto sujeito no mundo e que muitas pessoas e situações contribuíram para construção de sua identidade. Essa retrospectiva, em conjunto com as mudanças sociais que se enfrenta, pode desencadear no sujeito um quadro de crise de identidades.

Dubar (2009, p. 20) utiliza o termo “crise” para designar a fase difícil enfrentada por um grupo ou um indivíduo e uma ruptura de equilíbrio. Afirma, ainda, que “[...] as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade [...]. A atividade de que se trata aqui é a

identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si mesmo”. O estado de quebra do equilíbrio pode levar o sujeito a reorganizar-se psíquica e socialmente, de forma a buscar novamente seu equilíbrio. Ele se readapta, organiza-se e muda, mudando também sua identidade.

É importante destacar que identidade é um tema estudado/discutido em várias áreas do conhecimento, entre as quais a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. Neste momento, busco me aproximar de um entendimento de identidade que permita compreender e pesquisar como nos tornamos no que somos como indivíduos. O Dicionário Crítico de Educação Física descreve o verbete identidade como sendo o processo de representação, ao mesmo tempo pessoal e coletivo, que permite ao sujeito se definir em relação a um “eu” ou a um “nós” diferenciando-se do outro ou dos outros (CASTILHO, 2005).

Acredito que o homem, para sobreviver, “inconscientemente” utilizou e utiliza o recurso de agrupar-se em comunidade, tentando partilhar com indivíduos interesses e ideias comuns, principalmente para viver a sensação de pertencer a determinado grupo. Observo isso nas comunidades virtuais em que aqueles indivíduos que não possuem comunidades logo são convidados por amigos a pertencer a algumas delas.

Em se tratando de comunidades reais, Bauman (2005, p. 37) utiliza o termo “comunidades guarda-roupa — invocadas a existirem mesmo que na aparência”. Esse termo parece retratar muitas das relações na atualidade. Por exemplo: a relação interpessoal dos professores. Quando vemos um colega com algum problema nos colocamos a disposição para ajudar. Porém, isso ocorre algumas vezes, pois ao observar que uma pessoa oferece resistência à ajuda, nos retiramos de cena. Isso pode também ser visto nas comunidades virtuais como o *Facebook*, por exemplo, em que cada um virtualmente oferece seu apoio e na prática essa ajuda é precária, ou inexistente.

Bauman (2005) revela que a identidade pode ser definida pelas comunidades de vida e de princípios. A identidade pode mudar de acordo com as escolhas, com os caminhos, com as vivências, com as atitudes. Na perspectiva desse autor a identidade é líquida, maleável, ou seja, ela pode ser reconstruída a todo o momento se o indivíduo assim o permitir. Algumas são da própria escolha, outras provêm das pessoas e contextos à volta.

É possível pensar que a identidade sofre influência da modernidade que oferece, em todo momento, novas opções de vir a ser. Essa modernidade maleável, conforme argumenta Bauman (2005), em que não existe um único modelo a ser seguido torna o indivíduo, ao mesmo tempo, livre para escolher quais identidades adotará e, em contrapartida, traz em seu

interior a sensação de angústia, de falta de segurança em suas decisões diárias, em seus projetos de vida e, principalmente, nas relações interpessoais.

Bauman (2005) emprega a expressão “*mesa de buffet*” ao convidar à reflexão sobre o argumento de que cada indivíduo possui muitas opções de identidade para experimentar e adotar em determinadas épocas e contextos que lhe forem convenientes. Reconhecendo a matriz teórica pautada nos estudos culturais, Stuart Hall (2011) propõe em seu livro, intitulado “A identidade cultural na pós-modernidade”, a referência às “identidades que estão sendo descentradas” ou “fragmentadas”, em que o indivíduo se vê permeado de muitas formas de ser ou devir a ser, fruto de processos históricos, econômicos, políticos e estruturais a que está sujeito. Ocorrem grandes mudanças a todo o momento, provocando efeitos em cada sujeito, levando-o a indagar-se sobre quem é, e a entender que a identidade não possui uma essência que se perpetuará para o resto da vida, mas será substituída ou acrescida de outra, em uma tentativa de busca de um estado de segurança, desejo e equilíbrio.

Hall (2011) apresenta ainda três concepções de identidade do sujeito para que se possa melhor entender as transformações históricas, filosóficas e sociológicas do termo identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico, sujeito pós-moderno. A noção de sujeito do Iluminismo pregava que o indivíduo era dotado de uma essência de razão, consciência, e que mesmo com seu desenvolvimento ao longo da vida, sua essência continuaria a mesma enquanto vivesse. Já, na noção de sujeito sociológico, a identidade não era autossuficiente e era fruto de um processo interativo entre o sujeito e o mundo. A noção de sujeito pós-moderno revela a fragmentação do indivíduo, ou seja, ele é composto de múltiplas identidades. Com base nesses argumentos de Hall (2011) é possível pensar que a noção de identidade pode modificar-se ao longo do tempo. Castells (1996, p. 423) vai ao encontro das ideias de Hall (2011) ao apontar que:

[...] a nova forma de poder reside nos códigos da informação e nas imagens de representação em torno das quais as sociedades organizam suas instituições e as pessoas constroem suas vidas e decidem o seu comportamento. Este poder encontra-se na mente das pessoas.

Para Castells (1996) as identidades são mutáveis e constroem interesses históricos e culturais em relação de resistência aos códigos culturais constituintes de comportamentos. Assim, é possível entender que as identidades produzidas na contemporaneidade têm como principais características a condição fluida, a liquidez que se opõe a algo sólido, e que sua construção social se vincula aos contextos marcados por relações de poder, como é o caso das

identidades produzidas nas culturas escolares, por exemplo, tema que passo a tratar a seguir na perspectiva da profissão dos professores.

Em sequência tratarei do tema identidades docentes de modo a articular a discussão empreendida nesta seção com a docência e construir uma compreensão ampliada sobre o fenômeno pesquisado.

2.2 IDENTIDADES DOCENTES

Na seção anterior, intitulada Identidade(s), apresentei as diferentes identidades que constituem o indivíduo, entre as quais encontra-se a identidade profissional. Nesta seção discorro sobre a temática da identidade profissional, a qual é parte central do estudo. Segundo Dubar (2009), as identidades profissionais são formas que os indivíduos se identificam uns com outros no campo das atividades laborais. O autor, no capítulo intitulado “A crise das identidades profissionais”, tenta elucidar o significado de crise das identidades profissionais dos indivíduos nas relações subjetivas com o emprego, as implicações no trabalho e em suas relações sociais. Neste estudo pretendo compreender como se constituem as identidades profissionais docentes dos participantes, entendendo os elementos mais relevantes nesse processo, partindo da perspectiva dos próprios docentes.

Ao término de um curso de Licenciatura, o futuro professor (a) / trabalhador (a) da educação recebe o diploma de graduação que o autoriza a exercer sua profissão, a de ensinar. O trabalho do professor será caracterizado pelo exercício da docência. De acordo com Tardif e Lessard (2011), pode-se entender estudo da docência:

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.(TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8).

Esse trabalho interativo com outro ser humano ocorre através de relações. Entender que seu “objeto” de trabalho é um ser pensante, que deseja, questiona, resiste implica ou não no andamento do trabalho, exige do professor valer-se de outras habilidades — conhecimentos de Psicologia, Sociologia, Antropologia — traduzindo a complexidade e a responsabilidade do trabalho docente.

Historicamente, o termo trabalho foi associado à produção de bens materiais, geralmente palpáveis, ou seja, no trabalho do homem sobre objetos ou matéria viva (animais, vegetais). Esses trabalhos geram recursos financeiros que movimentam a economia, fomentando cada vez mais a produção de bens para o consumo, levando, em princípio, a um desenvolvimento da sociedade. Um trabalho que movimenta a economia pode levar o país ao progresso. O modo de produção atual é o capitalismo, caracterizado pelo grande aumento dos meios de produção e seu consumo geralmente realizado na imediatez. Pensando-se sobre a lógica capitalista de trabalho, qual seria o produto do trabalho do professor? Que *status* de trabalhador o professor recebe da sociedade? Ao se argumentar que a escola deve servir para preparar o indivíduo para o mundo do trabalho apoia-se a lógica do capitalismo, do trabalho produtivo, pois pensar em preparar os estudantes para o trabalho seria conceber o trabalho docente de forma limitada. E o tempo de aprender não seria de grande valor, segundo a lógica capitalista. É neste sentido que Tardif e Lessard (2011) me convidam a pensar sobre o lugar da docência e o significado do trabalho dos professores:

Qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao ethos que eles impõem? Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 16).

É possível interpretar que a identidade do professor ocorre através da articulação do seu eu pessoal mais o coletivo, o que é e o que aprendeu a ser, tornando-a singular. Nesse sentido, a articulação de saberes e experiências pessoais e profissionais parecem recorrentes no cotidiano dos professores. Nóvoa (1992, p.16) alerta que esse é “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Dubar (1997) usa a expressão “estratégias identitárias” que seriam estratégias para estabelecer uma identificação profissional para si e para o outro. Exemplo disso é a necessidade de alguns professores de mostrarem seu trabalho para os pares e para a comunidade escolar.

A identidade profissional do professor envolve suas experiências antes e durante a graduação, na prática educativa no âmbito escolar e na formação continuada. Portanto, tal

processo se constitui pela mediação entre os diversos cenários que o professor vive ao longo da sua vida.

Em se tratando do curso de graduação em Educação Física, os acadêmicos resgatam memórias sobre essa disciplina na escola, pois viveram alguns anos nesse espaço em contato com diferentes professores, com diferentes subjetividades e identidades docentes. Durante a graduação, os alunos começam a reafirmar ou construir suas identidades docentes, neste caso na área de Educação Física. Nesse sentido, Figueiredo (2004), ao examinar a noção de saberes docentes de Maurice Tardif, diz:

[...] as experiências sociais/culturais do aluno agem/functionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores (FIGUEIREDO, 2004, p. 91).

Por sua vez, Josso (2004, p. 41) argumenta que “as experiências passadas afetam a nossa faculdade de estarmos presentes no presente e de sermos no presente nós mesmos”. Em inúmeras vezes, na condição de docentes, pode-se recorrer a memórias de situações vividas quando se era estudante: a forma de se relacionar com os professores, as dificuldades em alguns conteúdos e o auxílio dos professores para saná-las, as tarefas realizadas, os estímulos recebidos, a cultura escolar que se viveu naquele período. Na condição de professor pode-se, também, resgatar essas sensações de quando se era aluno. Porém, os desejos que se tinha quando se era estudante confronta-se com o papel atual de educar, ensinar, cumprir cronogramas, desenvolver conteúdos, ocorrendo uma constante análise da prática educativa.

Esse universo paralelo de lembranças e demandas atuais permite que se pense, hoje, enquanto professores, sobre como se construiu e se reconstrói a identidade profissional docente. O contato com os alunos, suas histórias de vida, os dilemas que se enfrenta em sala de aula revelam as diferentes facetas do saber-fazer docente, apresentando a relevância de permanecer em formação continuada para melhor se compreender esses fenômenos que nos atravessam compondo o caldeirão de identidades que se pode adotar por vontade própria ou ser envolvido por elas.

2.3 IDENTIDADES DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Qual o entendimento que os professores de Educação Física têm de sua profissão docente na contemporaneidade? Ao longo da história da Educação Física no Brasil houve mudanças no currículo da área que contribuíram para essa desorientação de sua identidade. Baseado em Bracht (2013), o ensino da EF para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, naquele momento histórico, estava influenciado pelo fenômeno esportivo que levava, a quem o praticasse, ao desenvolvimento da aptidão física, previsto em lei. Esse fenômeno nacional e internacional ficou conhecido como a “esportivização da educação física” (BRACHT, 2013, p. 100). Nesse período, a formação de professores sofreu a influência desse movimento:

[...] à medida que se estabeleceu no imaginário social a vinculação entre educação física e esporte, tornando-os quase sinônimos, pois o papel da educação física na escola era ensinar os esportes, ou seja, “a cultura da educação física” passou a ser em larga medida a “cultura esportiva”. (BRACHT, 2013, p. 100-101).

Segundo Bracht (2013), a educação física, para os primeiros anos do ensino fundamental, não estava tão presente em razão de que nem todas as escolas contavam com professores especializados nesse nível de ensino, e, aos poucos, “o jogo pelo jogo passou a dar lugar ao jogo com o objetivo de desenvolver as valências psicomotoras” (BRACHT, 2013, p. 101), dando início à abordagem desenvolvimentista. Esse movimento tinha o intuito de mudar a prática pedagógica em educação física, de forma a buscar sustentação científica sólida para a área (BRACHT, 2013).

A cultura da educação física atrelada à cultura do esporte foi disseminada e patrocinada pelo poder público brasileiro que apoiava e apelava para o poder simbólico do esporte, a partir do qual vinculava o esporte escolar ao esporte brasileiro. Essa identidade perdurou durante anos devido à falta de uma reflexão da área naquele momento político e histórico. E no início dos anos 1980 surgiu o movimento renovador indo de encontro ao *status quo* vigente, assentado no paradigma da aptidão física.

Quando o movimento crítico da educação física passou a ser incorporado aos currículos escolares, importante parcela desses docentes sentiu-se impactada por essa nova política de ensino, o que pode comparar-se à perda de identidade, pois esses docentes precisaram reconstruir o que lhes conferia sentido em sua prática pedagógica ao perderem o que os representava — a sua identidade esportiva.

Esses currículos anteriores formaram professores que disseminaram, durante décadas, representações acerca da identidade da área. Esse caminho percorrido pela Educação Física, em busca de uma identificação para a Área de Conhecimento, favoreceu, na perspectiva de Dubar (2009), o que pode ser compreendida como uma “crise de identidade”.

Para compreender o estado da questão sobre a produção científica em relação ao tema identidade docente em Educação Física, realizei, entre abril e maio de 2013, uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES mediante os descritores identidade docente e identidade docente em Educação Física que apresento a seguir:

Quadro 1: Produções acerca de Identidade docente em Educação Física constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Identidade docente
175 (total)
143 dissertações
32 teses
Na área de Educação Física: 6
LARISSA CERIGNONI BENITES. A Identidade do Professor de Educação Física: Um Estudo sobre os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade/UNESP, 2007).
ISMAEL ANTONIO BACELLAR SCHAFF. Formação permanente e suas relações com a prática do professor de educação física na secretaria municipal de esportes, recreação e lazer de Porto Alegre (Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano/UFRGS, 2009).
BRUNA VAROTO DA COSTA. A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes (Programa de Pós-Graduação em Educação/ UNESP, 2010).
MARCELO PEREIRA MARUJO. As teorias implícitas dos futuros licenciados em Educação Física sobre a Educação Física e seu ensino (Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFRN, 2004).
MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA. Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física (Programa de Pós- Graduação em Educação/ UNESP, 2009).
SÍLVIA COSTA DE OLIVEIRA PASENIKE. Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica (Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFU, 2010).

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Benites (2007), em seu estudo, procurou investigar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/ Rio Claro; identificar os elementos constitutivos da identidade do professor, e identificar, no exercício docente, os *habitus* dos professores universitários. A pesquisa é qualitativa, estudo de caso, e

como instrumentos de coleta a autora utilizou fonte documental, entrevista e observação. De acordo com os resultados analisados e discutidos, a autora encontrou um conjunto de saberes, sendo priorizados os de caráter conceitual/procedimental: a prática pedagógica vinculada ao conhecimento da disciplina, à forma de se ensinar, ao universo do aluno e a sua intencionalidade. E no contexto do ensino superior, a autora encontrou um *habitus* — criado na universidade do professor pesquisador que ensina — diferenciado daquele do professor da escola. A conclusão aponta alguns elementos presentes no processo: um conjunto de saberes da formação pessoal e profissional; prática pedagógica associada à forma com que se vê a docência; uma representação de classe profissional que adota como referência o *habitus* acadêmico, em que a identidade vai se consolidando no curso de formação.

Schaff (2009), em seu estudo etnográfico, visou a investigar que significados o professorado de Educação Física da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre atribui à sua formação permanente e que impactos produz no cotidiano de sua prática pedagógica. O autor realizou entrevistas semiestruturadas; analisou os documentos do período de 1989 a 2009; utilizou observações e registros em diário de campo sobre as situações de formação realizadas pela instituição e sobre o cotidiano das práticas dos professores de Educação Física da Secretaria. Ao analisar os dados, surgiram algumas categorias: o não lugar do espaço público da secretaria — ação educativa em espaços que podem não ser associados aos significados da instituição escolar; o “ser-não ser” do professor dessa instituição — tensões e contradições de uma identidade docente próxima à cultura escolar, elencando as peculiaridades do seu fazer educativo nestes espaços; a categoria de personalismo e fragilidade das políticas de formação profissional da Secretaria, recebendo um papel central na construção da identidade e de um referencial para as práticas dos professores. O autor relata, ainda, que na ausência dessa Secretaria ocorre uma dispersão dos recursos humanos e seu isolamento nos diversos espaços da cidade, e diz que a proposta central do estudo trata da formação permanente enquanto compromisso da instituição para uma definição de uma identidade docente. O estudo aponta para a importância de uma estrutura de formação permanente que considere as experiências dos professores, os espaços e tempos de compartilhamento e busca coletiva de superação de dificuldades.

Costa (2010), em seu estudo, procurou averiguar, na docência dos professores de Educação Física iniciantes e experientes, a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção de conhecimento. O estudo é qualitativo, do tipo descritivo, e o autor utilizou as ferramentas observação, fonte documental e entrevista semiestruturada. Os participantes foram quatro professores de Educação Física (iniciantes e experientes) de acordo

com o tempo de docência na área, vinculados a Rede Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Como objeto de estudo, a autora considerou aspectos das trajetórias sociais desses professores, em uma perspectiva de *habitus* como uma identidade que vai se constituindo. Os dados encontrados foram apresentados em três eixos temáticos: “A escola como espaço social de formação, produção de sentidos e reprodução de estruturas pedagógicas”; “Entre o *habitus* de aluno e o *habitus* de professor: a manifestação dos saberes docentes”, “O *habitus* profissional do professor de Educação Física”. Constatou-se, mediante esses eixos, que a escolha pela profissão é fruto das experiências na socialização primária com a Educação Física escolar e o esporte. Já, o ingresso no Magistério foi apresentado com a estima aos professores universitários, principalmente pelas disciplinas específicas do curso e pelos estágios.

No mesmo estudo de Costa, na constituição do *habitus* professoral, as ações didáticas, a *hexis* corporal, e a postura revelaram um *habitus* social e uma pluralidade de saberes docentes (profissionais, disciplinares, curriculares e experiências). Com os professores iniciantes, sobre o tempo de carreira no Magistério, as referências relacionaram-se aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares. Com os professores experientes, os saberes centraram-se em grande maioria, nas experiências. Costa concluiu que as diferentes fases da carreira docente estão vinculadas à ação pedagógica do professor, como as fontes mais salientes dos seus saberes. As trajetórias sociais foram determinantes para a constituição do *habitus* social que, no caso do Magistério, através da prática pedagógica do professor (*habitus* professoral), observou a manifestação dos saberes plurais dos docentes, exteriorizados no processo de construção de suas identidades.

Marujo (2004), em seu trabalho, procurou identificar as teorias implícitas sobre a Educação Física e seu ensino nos futuros professores. Participaram do estudo 62 alunos do curso de Educação Física de duas universidades do Rio Grande do Norte: 28 alunos da UFRN e 34 alunos da UERN. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados dois questionários: um normativo, com 50 questões, seguindo uma escala de zero a sete e associado às tendências da Educação Física; o outro, de perguntas abertas e fechadas, pretendeu conhecer as ideias e argumentos dos participantes relacionados à Educação Física e ao seu ensino. Os resultados dos dados mostraram o predomínio das tendências educativas (21%) e da saúde (24,2%). Outras tendências surgiram, porém, com menor expressão: a tendência ao rendimento, à recreação e à expressão.

Silva (2009), em seu estudo, procurou buscar os saberes presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores de Educação Física e como essas trajetórias

influenciavam a construção de sua identidade docente. Escolheu a pesquisa qualitativa, descritiva, utilizando a história de vida na forma de entrevista narrativa não estruturada e semiestruturada. Participaram do estudo quatro professores do ensino fundamental (I e II) da rede pública e privada da cidade de Rio Claro (SP). Os objetivos específicos do estudo visavam apontar os elementos constitutivos da docência que auxiliam a delimitação da identidade do professor e identificar os saberes docentes presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional do professor de Educação Física. O tempo de exercício profissional dos participantes oscilou entre três e quatro anos e entre 20 e 26 anos. Os elementos constitutivos da docência engendraram as práticas culturais (social, pedagógica, moral) e práticas docentes decorrente de uma socialização pré-profissional e profissional, o que levou à formação de um *habitus* social. Um *habitus* que perpassa pelo *habitus* de aluno até chegar ao de professor. Um *habitus* que se constitui na própria identidade do professor. Os saberes que constituem a identidade docente podem ser identificados nas trajetórias de vida, no desenvolvimento pessoal e profissional. O autor concluiu que os saberes docentes – o cotidiano, as experiências da infância, da adolescência e o processo de profissionalização – formam um conjunto de conhecimentos que dão sentido e constituem cada ser humano. Apresenta-se, a seguir, o levantamento sobre a temática identidade, identidade docente em EF e professor iniciante nos periódicos da CAPES. A busca foi realizada entre abril e maio de 2013.

Quadro 2: Produções acerca de Identidade docente em Educação Física e professor iniciante constantes nos periódicos da CAPES

Periódico	Qualis	Identidade	Identidade docente em EF	Professor iniciante
Movimento	A2	26	2 Rodrigues e Figueiredo (2011). Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. Rodrigues, Figueiredo e Filho (2012). Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes.	3 Folle, Farias, Boscatto e Nascimento (2009). Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. Brauner e Miller (1999). Professor José: Vivências e reflexões sobre uma formação em Educação Física. Santini (2004). Síndrome do esgotamento profissional Revisão Bibliográfica.
Motriz	A2	6	1 Benites (2007). Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica.	0
RBCE	B1	22	1 Gariglio (2010). O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física.	0
Revista Brasileira de EF e Esportes	B1	2	0	0
Pensar a Prática	B2	7	0	0
UEM	B2	2	1 Bracht (1989). Educação Física: a busca da autonomia pedagógica.	0
Kinesias	B4	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Em se tratando da temática identidade docente, o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos periódicos pesquisados apontam um número considerável de estudos que abordam o tema. Porém, no âmbito da Educação Física, o material é ainda incipiente, o que igualmente ocorre com a temática professor iniciante em Educação Física.

Rodrigues e Figueiredo (2011), em seu estudo, buscaram compreender como uma professora de Educação Física constrói suas identidades, considerando as experiências relacionais vivenciadas por ela com a organização da instituição em que trabalha, com os sujeitos adultos e com as crianças, no contexto da educação infantil. É uma análise da narrativa de uma professora de educação física da educação infantil, em que os autores buscaram trabalhar com alguns conceitos da Sociologia profissional. Discutiram as identidades docentes como uma das identidades possíveis constitutivas do sujeito no campo profissional, e as pertencas desse sujeito a campos familiares, políticos, sociais e profissionais.

Rodrigues, Figueiredo e Filho (2012), em seu estudo, buscaram compreender como uma professora de Educação Física constrói suas identidades docentes, considerando as experiências relacionais vivenciadas com a organização da instituição, com os sujeitos adultos e com os sujeitos crianças no contexto da educação infantil. É uma pesquisa qualitativa, em que os autores realizaram um acompanhamento da professora, através de observações, entrevistas e análise documental. As análises das informações basearam-se em quatro aspectos: reflexões sobre si; relações estabelecidas entre Vitória e a estrutura/organização da Escola J; relações estabelecidas entre Vitória e outros sujeitos adultos da Escola J; relações estabelecidas entre Vitória e as crianças da Escola J. Os autores retomam, ao final do artigo, que as relações socioprofissionais no contexto do trabalho, as ações e reações perante as situações cotidianas constituem o ser docente. O processo de observação e escuta possibilita ao sujeito mobilizar conhecimentos pessoais e profissionais na docência e pensar que as influências das relações socioprofissionais podem contribuir para a construção das identidades docentes, pois, os sujeitos de forma sutil se envolvem e são absorvidos por essas relações.

Gariglio (2010), em seu estudo, tratou da discussão do papel ocupado pelos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, transmitidos durante a formação inicial, no processo de constituição da identidade profissional de três professores de Educação Física de uma escola profissionalizante da rede federal de ensino de Minas Gerais. O autor buscava compreender as representações originadas e veiculadas pelos professores de Educação Física a respeito de sua prática. O critério de escolha baseou-se nos seguintes critérios: mais de dez

anos de experiência profissional em Educação Física, ter mais de cinco anos de experiência docente na escola pesquisada, possuir um regime de trabalho com dedicação exclusiva e pertencer ao quadro efetivo da escola. O autor utilizou a entrevista para acessar a realidade dos docentes, e destaca que as críticas dos professores de Educação Física em relação às suas formações universitárias abordam o distanciamento dessa teoria em relação aos problemas encontrados na prática. Reconhecem a importância da teoria, dos conhecimentos e procedimentos acadêmicos e que a teoria foi abordada com impropriedade nos cursos que frequentaram.

Bracht (1989), em seu estudo, relatou que a Educação Física realizada na instituição educacional incorpora os códigos e funções da própria instituição. Para o autor, a Educação Física no Brasil parece desenvolver sua identidade a partir da relação estabelecida com um meio-ambiente que compreende a Instituição Escola, a Instituição Militar e a Instituição Desporto. As reflexões do autor são norteadas pelo grau de autonomia pedagógica (identidade da Educação Física) alcançada pela Educação Física em sua relação com as instituições referidas acima; as bases de legitimação da Educação Física como integrante do sistema formal de ensino — o que compreende a questão dos objetivos-conteúdos da Educação Física. Como instrumento de análise foi utilizada a teoria da diferenciação dos sistemas sociais, que aborda que a identidade de um sistema desenvolve-se em íntima relação com o seu meio-ambiente. Um critério que identifica a diferenciação de um sistema faz referência à diferenciação dos papéis — funções, processo de socialização, habilidades técnicas, qualificação necessária — que necessitam ser cumpridos dentro de um sistema e que não venham a se confundir com outros sistemas. O autor comenta que os professores de Educação Física não conseguem diferenciar os papéis de professor e treinador devido à falta de autonomia, identidade pedagógica e de um referencial de área. Bracht chama a atenção para o fato de que não basta apenas a Educação Física autonomizar-se frente à instituição esportiva e militar para voltar-se à escola, é necessário que sua autonomização pedagógica compreenda uma reflexão crítica do papel da escola na sociedade de classes.

Folle, Farias, Boscatto e Nascimento (2009), em seu estudo, analisaram a história de vida de quatro professores de Educação Física, procurando identificar as escolhas, as perspectivas e as trajetórias por eles vivenciadas. Esses professores se encontravam em diferentes fases da carreira docente (entrada, consolidação, diversificação e estabilização). O instrumento de coleta de informações utilizado foi a entrevista semiestruturada e a técnica da narrativa na análise dos dados. O estudo revelou que esses docentes, com formações realizadas em momentos distintos e atuando em contextos diferenciados, apresentaram

algumas similaridades em suas trajetórias profissionais, valendo-se, também, das especificidades da história pessoal de cada professor.

Brauner e Miller (1999), em seu estudo, abordaram a reflexão sobre os processos de formação de professores de Educação Física para atuarem em âmbito escolar. Utilizaram a técnica de entrevista, oriunda de um trabalho de campo com professores formados pela ESEF/UFRGS. Analisam, ainda, a relação entre o distanciamento e a formação acadêmica e as dificuldades na prática cotidiana dos professores.

Santini (2004), em seu estudo, examinou o modo com que a Síndrome do Esgotamento Profissional (*Burnout*) vem sendo tratada na literatura no que se refere ao tema e como o processo dessa Síndrome se mantém em profissionais que se relacionam constantemente com pessoas — neste caso, os professores. O autor relata que a Síndrome leva a uma exaustão física e emocional, à falta de envolvimento pessoal no trabalho, baixa autoestima devido ao desgaste diário em que o professor é submetido na relação com os alunos. O professor abandona o trabalho psicologicamente mesmo estando em seu posto de trabalho. Ele não suporta a situação de trabalho e não desiste, e o que pode contribuir para o surgimento do cansaço na profissão são as condições ambientes, escassez de recursos materiais, inúmeras responsabilidades e funções, cobranças por desempenho, falta de apoio de colegas e direção. O autor comenta que é imprescindível o fortalecimento dos vínculos sociais principalmente para os iniciantes que podem negar parcialmente o risco da Síndrome em razão da inexperiência e ao otimismo de desejar controlar a situação.

2.4 PROFESSOR INICIANTE

Ao concluir um curso de licenciatura o professor se imbuí de expectativas para materializar na escola tudo o que aprendeu nos anos de universidade. Surge, nesse momento, uma onda de sentimentos e movimentos: a preparação para prestar concursos, a expectativa do primeiro emprego, as experiências dos estágios curriculares, a necessidade da formação permanente.

Durante os estágios curriculares experimenta-se, em pequenas doses, um pouco de como é ser professor. Esse período é suavizado, pois a preocupação majoritária enquanto acadêmicos é desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos. O tempo que se passa trabalhando nas escolas durante os estágios é pequeno e passageiro, com isso, subjetivamente, o professor não se vê, completamente, sendo parte integrante do corpo docente dessas instituições.

Cada professor ou “futuro” professor constrói uma concepção sobre educação, sobre como é ser docente e quando chega aos espaços escolares em condição efetiva, depara-se com outras filosofias e outros contextos. Surgem, então, outras aprendizagens: o reconhecimento do grupo de alunos, de professores e da comunidade escolar, além da necessidade de aprender a dar aula naquele lugar. Tudo isso vai construindo o professor.

Durante os estágios curriculares o “futuro professor” começa a ganhar forma. Há diversas necessidades a serem atendidas: o tão falado “domínio” da turma, os planos de trabalho, corresponder às exigências da escola, do professor tutor da turma e ao professor supervisor do estágio. São diversas situações que necessitam ser enfrentadas pelo professor-estagiário.

Marcelo (1998) afirma que durante os estágios curriculares o professor iniciante começa a se construir. Ocorre uma progressão de acordo com as crenças pessoais e as atitudes. Para isso é fundamental um apoio eficiente do supervisor universitário, através de orientações pertinentes ao universo escolar, valendo-se da escuta, do diálogo e da problematização das situações enfrentadas.

Nos primeiros anos na condição de professor iniciante (aquele docente pós-formado e trabalhando na escola), esse professor será submetido a uma diversificação de experiências. Nesses primeiros anos, o período é sensível, pois ocorre um choque com a realidade escolar e o professor não possui mais um supervisor, ele próprio é o supervisor de si mesmo e quando surgem dúvidas a respeito de como fazer também aparece a necessidade da formação continuada.

Huberman (1995) pontua uma sequência baseada em uma leitura interpretativa e empírica da carreira do ensino que afeta a maioria daqueles que se propõem a ensinar. Comenta que não há uma linearidade e, sim, tendências que são centrais na carreira. As fases são esquematizadas de acordo com os anos de carreira e se classificam em cinco: 1ª fase (1-3 anos — entrada, tateamento); 2ª fase (4-6 anos — estabilização, consolidação de um repertório pedagógico), 3ª fase (7-25 anos — diversificação, “ativismo”, questionamento), 4ª fase (25-35 anos — serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo), e a 5ª fase (35-40 anos — desinvestimento, sereno ou amargo). Esta pesquisa se pautará no estudo com professores com até cinco anos de formação, abrangendo, de acordo com Huberman (1995), as fases de entrada e a de estabilização.

Marcelo (2008) é enfático no que diz respeito à diferença entre professor iniciante e experiente. Para o autor, o fato de um professor possuir cinco anos de experiência docente não

o torna experiente, pois, para que isso ocorra, é necessário que o docente mobilize uma série de conhecimentos e habilidades que o levará a desenvolver uma conduta experiente.

Na fase de entrada, o professor está reconhecendo o local, explorando inúmeras possibilidades de procedimentos, intervenções e de papéis a desempenhar. Se essa primeira fase for superada de forma positiva ocorrerá um avanço para a fase de estabilização, na qual os professores buscam especializar-se em determinadas atividades, almejando a satisfação e o prestígio (HUBERMAN, 1995).

O professor iniciante, ao chegar ao espaço escolar em uma condição efetiva, se depara com uma série de atribuições desconhecidas que lhe são conferidas: procedimentos administrativos, rotinas da escola e turmas, normas da Secretaria da Educação, prática pedagógica com os alunos e controle dos mesmos, reconhecimento do grupo, sem falar nos desafios inerentes à micropolítica da cultura escolar (BALL, 1994). Esse período inicial na carreira docente é marcado pela diversificação das experiências pessoais e profissionais, podendo construir a identidade profissional docente.

É possível pensar que o professor iniciante, ao chegar à escola, realize um trabalho similar ao de um etnógrafo: ao tentar construir uma leitura do contexto estranho, incoerente com o que aprendeu na academia, de forma a apreender e compreender os significados ali apresentados, ressignificando-os e transformando-os em um novo conhecimento.

Marcelo (2008, p. 14) vem ao encontro da ideia do parágrafo acima quando afirma que o período iniciante na carreira docente:

[...] es un período de tensiones y aprendizajes intensivos em contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Esse período, em que surgem os dilemas, as demandas, os desafios, as descobertas, as aprendizagens, o contraste da prática pedagógica com as experiências acadêmicas, as experiências pessoais, as experiências profissionais na escola, forjam a identidade profissional do professor iniciante. Essas experiências podem transformar seu olhar sobre a cultura escolar, atribuindo novos significados a sua prática pedagógica. Nesse período o professor iniciante procura situar-se nesse universo desconhecido, procurando encontrar estratégias para sobreviver ao bombardeio de informações, sensações, e ações com as quais precisa agir em um contexto de urgência.

Woods (1987, p. 30) assim define a expressão estratégias de sobrevivência:

Estas últimas son estrategias que permiten ante todo al maestro sobrevivir em sua plaza, pero que no necesariamente facilitan la enseñanza; sin embargo, tal es la necesidad de autoestima profesional, que a menudo se las interpreta como estrategias de la enseñanza.

O professor iniciante pode utilizar inúmeras estratégias de sobrevivência como o isolamento, aliança com os pares, negligência aos fatos, adoecimento.

Huberman (1995) argumenta que na carreira docente duas situações podem acometer os professores em início de carreira: a sobrevivência e a descoberta. O autor comenta que a sobrevivência se traduziria em um choque do real, em que o professor iniciaria um “tatear” constante com as situações que lhes são apresentadas, preocupando-se consigo mesmo, buscando conseguir suportar a distância entre o ideal e o real. A descoberta pode ser destacada pelo entusiasmo inicial, ser professor naquele lugar, assumir responsabilidades com os alunos, com a instituição de ensino, com os demais docentes. Huberman comenta, ainda, que a literatura empírica indica que as duas situações — de sobrevivência e de descoberta — ocorrem simultaneamente e que a descoberta fornece condições para a sobrevivência. Traz, ainda, casos em que um desses perfis sobressai em relação ao outro — sobreviver ou descobrir —, sendo um desses o dominante.

Para Huberman (1995, p.40) a fase de estabilização (4-6 anos) em termos gerais trata-se de assumir uma “escolha subjetiva” através de um ato administrativo, a nomeação oficial. Ao ser nomeado para o cargo de professor, assume-se um lugar (quer por vontade própria ou de outros) de quem ensina, que tem uma função e um compromisso social. Pode-se pensar que a escolha por ser professor e assumir um compromisso duradouro em ensinar, ou com uma rede de ensino, elimina a possibilidade de desejar outras escolhas, outros percursos profissionais. Indo ao encontro desse argumento Huberman (1995, p. 40) comenta:

Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências.

Ainda em Huberman (1995), no âmbito do ensino a estabilização ganha outras conotações — sentimento de pertencimento a um grupo profissional; independência e sentimento de competência; afirmação perante os colegas mais experientes.

Diante desse quadro de experiências diversas, às quais o professor iniciante é submetido, outro fator que afeta seu trabalho é o estágio probatório. Esse estágio tem a

duração de três anos de efetivo exercício docente, e durante esse período o professor iniciante é avaliado de acordo com os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação/Ensino com a qual possui vínculo. Nessas exigências estão, por exemplo, a capacidade de o professor cumprir os procedimentos, a pontualidade, a assiduidade e se conseguiu desenvolver suas atividades pedagógicas com os alunos.

São muitas coisas que fazem e vivem os docentes iniciantes. Pesquisar esses professores é uma tentativa de compreender como se constroem suas identidades profissionais docentes e que elementos são mais significativos nesse processo.

No entender de Gonçalves (1995, p. 145), o percurso profissional docente engendra seu desenvolvimento profissional geral e o da construção da identidade profissional. O autor enfatiza que o desenvolvimento profissional é marcado por três aspectos: crescimento na esfera pessoal do indivíduo; profissionalização, ou seja, aquisição de competências; socialização e adaptação do professor ao meio. Já, o processo de construção da identidade profissional docente pauta-se na “relação que o docente estabelece com a sua profissão e seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica”.

A representação que o professor de Educação Física iniciante carrega acerca do que é Educação Física pode ser um elemento interessante para compor o quadro dos dilemas — idealizações e conflitos — enfrentados por esse docente quando chega à escola.

Por que Educação Física? Em minha graduação em Educação Física (Licenciatura) encontrei muitos colegas que optaram pelo curso, pois, acreditavam que não seria necessária uma carga grande de leitura, que aprenderiam esportes coletivos e que as disciplinas pedagógicas eram “perda de tempo”. Ao iniciar os estágios, muitos colegas começaram a observar quantas situações os tocavam e que dar aula era apenas uma das “tarefas” que deveriam cumprir. O estágio era um primeiro contato com a escola e uma pequena experimentação do que é ser professor, de modo que fui recebida pelos docentes nas escolas e observei muitas formas de ser professor. Algumas formas de ser docente aderiram ao meu repertório de futuro professor, principalmente a capacidade de analisar o contraste entre formas ideais e possíveis de ser docente em determinados espaços e situações. Tive tempo para conversar com os professores titulares, com os supervisores, e inúmeras vezes o contexto da aula era “favorável” para desenvolver os conteúdos. Era um contexto “ideal”, sem problemas, sem caos, com uma autonomia pedagógica e com o tempo dedicado apenas aos alunos.

Já, na escola deparei-me com um cenário diferente, muitas tarefas burocráticas, alunos resistentes, autonomia pedagógica relativa, tempo insuficiente para planejar, intensificação do trabalho, pouco tempo para trocas, pois, estava sempre correndo, com turmas, com outros trabalhos. Ao encontro dessa ideia, Contreras Domingo (1997) enfatiza que os professores sofrem perdas sobre seu trabalho, seja de controle ou de sentido. O autor cita a expressão “desbussolamento”, relacionada ao fato de o professor não possuir uma bússola que lhe mostre que caminho deve seguir.

Levo-me a pensar que a Rede de Ensino de Novo Hamburgo procura agir como uma “bússola” para seus professores, ao contemplá-los com formações de cunho técnico durante o ano letivo. Em se tratando da área de Educação Física, oferece as formações esportivas de punhobol, rugby, voleibol, xadrez, handebol. Esses cursos têm o intuito de instrumentalizar os professores tecnicamente a desenvolver esses conteúdos com seus alunos. Entendo a importância da experimentação de outras práticas corporais pelo professor (muitas vezes não experimentadas na universidade) para ampliar o repertório cultural de movimento de nossos alunos. Mas, reflito e lamento sobre a ausência de uma formação/discussão/reflexão de cunho pedagógico que aborde questões mais subjetivas e latentes dos docentes: o choque que os professores de Educação Física iniciantes encontram no seu dia a dia nas escolas de Novo Hamburgo; o contraste e a reflexão sobre os conhecimentos teóricos e práticos abordados na academia com o conhecimento aprendido no “chão da escola”. Lembro-me, ainda, que no ano de 2010 foram nomeados vinte e nove professores de Educação Física, e durante esse período as formações na área eram mensais ou a cada dois meses. Acredito que era uma tentativa de instrumentalizar e motivar esses professores novatos, capacitando-os tecnicamente para trabalharem nas escolas, pois alguns professores migraram de outras cidades e encontraram em Novo Hamburgo (NH) um lugar de trabalho. Neste mesmo período, houve um grande número de professores que se exoneraram da Rede por motivos que iam desde a distância percorrida para chegar à escola até a desvalorização que sentiam em ter um plano de carreira que não os valorizava enquanto docentes. Acompanhei, nas idas e vindas a NH, muitos professores falando sobre o novo plano de carreira que não os valorizava e as muitas exigências a que eram submetidos em seu trabalho.

O presente estudo, portanto, será realizado com docentes que ingressaram a partir do ano de 2009, pois, em março de 2010 eu também fazia parte do coletivo de professores da Rede municipal de NH. De acordo com o levantamento fornecido pela assessora pedagógica de Educação Física, consta o nome de vinte e oito professores que ingressaram a partir do ano de 2009 e que até início de maio estavam ativos na Rede. Ao entrar em contato com cada

escola para saber sobre o ano de formação do (a) professor (a) de Educação Física, descobri que em meados de maio (2009) um professor de Educação Física exonerou-se da Rede e duas professoras estavam em licença-maternidade. Dos vinte e cinco professores de Educação Física que ingressaram na rede nos últimos quatro anos, quatro deles formaram-se em 2008; seis deles, em 2009; dois, em 2011, e treze formaram-se entre os anos de 1989 e 2007. Segundo Huberman (1995), os dois professores formados em 2011 poderiam situar-se nas 1ª e 2ª fases do ciclo de vida profissional: 1ª fase (1-3 anos — entrada, tateamento); e os dez professores (formados em 2008 e 2009) poderiam situar-se na 2ª fase (4-6 anos — estabilização, consolidação de um repertório pedagógico).

Com base na ideia de Marcelo (1998), em relação ao período que caracteriza o professor iniciante — de até cinco anos de formação —, adotei como critério o período de atuação docente, após formado, em até cinco anos. Essa fase caracteriza os primeiros anos de docência, de “entrada no campo profissional”, de atuação na perspectiva do “choque com a realidade” (VEENMAM, 1984), de transição da condição de estudante para a de professor.

Para compreender o estado da questão sobre a produção científica, em relação ao tema professor iniciante, realizei uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, que apresento a seguir:

Quadro 3: Produções acerca de professor iniciante constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Professor iniciante
92 (total)
67 dissertações
25 teses
Na área de Educação Física: 5
ALINE DI THOMMAZO. Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de Educação Física (Programa de Pós- Graduação em Ciências da Motricidade/ UNESP, 2006).
BRUNA VAROTO DA COSTA. A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes (Programa de Pós-Graduação em Educação/ UNESP, 2010).
LILIAN APARECIDA FERREIRA. O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência (Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFSCAR, 2005).
RENATA MACHADO DE ASSIS GORI. A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG, 2000).
ROSINEIDE CRISTINA DE FREITAS. Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/ UFRRJ, 2012).

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A revisão realizada permitiu-me compreender o olhar dos pesquisadores sobre o tema do professor iniciante. Assim, Thommazo (2006), em sua pesquisa, procurou elucidar os professores em início de carreira (de zero a cinco anos) da rede pública de Rio Verde-GO, a respeito da prática de ensinar Ginástica Artística (GA) no contexto escolar. Participaram da pesquisa sete professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental e médio da rede pública. A pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo pesquisa-ação. Na ocasião, foi construído um programa de GA junto a esses professores, verificando quais as dificuldades encontradas por esses docentes para a implantação desse conteúdo em Educação Física escolar. Inicialmente, através de um questionário respondido pelos docentes, a autora pôde identificar os conhecimentos desses professores acerca do conteúdo da ginástica. Durante os encontros foram realizadas leituras, exposição de vídeos, fotos, contribuindo para o processo de construção de conhecimento com os participantes. No último dia, um novo questionário foi aplicado para identificar se houve apropriação do conteúdo para uma avaliação final do programa. Os resultados revelaram que as dificuldades encontradas por esses professores estão relacionadas à ausência de um espaço físico adequado, insegurança em ministrar o conteúdo que não foi vivenciado na formação inicial, e insegurança desses professores por se

encontrarem em início de carreira. Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, os professores consideraram possível a implantação da Ginástica Artística como conteúdo da Educação Física na escola.

Ferreira (2005), em sua pesquisa, buscou analisar a aprendizagem profissional de dois professores de Educação Física, no primeiro ano de atuação, que participaram de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora (autora do estudo). Os programas de iniciação à docência com mentores têm por objetivo auxiliar o ingresso de professores de uma forma menos traumática, oferecendo-lhes apoio no processo formativo da aprendizagem e desenvolvimento da profissão, e auxiliá-los no processo de socialização com a cultura escolar. Em sua investigação, a pesquisadora utilizou a pesquisa-intervenção baseada em um modelo colaborativo-constructivo de formação continuada e de interação pesquisador-professor. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram diários de aula e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas. O referencial teórico se ancorou nos seguintes temas: aprendizagem profissional da docência, desenvolvimento profissional, pensamento do professor, programas de iniciação à docência, professor reflexivo e narrativas dos professores. Os resultados apresentados indicaram que os professores iniciantes vivenciaram inúmeras emoções e desafios pessoais e profissionais. Comentaram que enfrentaram dificuldades para compreender os alunos, os outros docentes, a direção, o espaço físico e os materiais. Durante o período de mentoria os professores iniciantes estabeleceram estratégias de ação com alunos, outros professores e direção. De acordo com a autora, os programas de iniciação à docência baseado em mentores contribuem, em uma aprendizagem, para entender e atender as demandas características desse período inicial da docência e os desafios para a formação continuada.

Gori (2000), em seu estudo, buscou descrever e analisar o processo de inserção do professor iniciante de Educação Física na escola, investigando suas dificuldades e facilidades, os recursos que ele utiliza para construir sua prática docente. Participaram da pesquisa quatro professores de Educação Física com até três anos de experiência na área escolar. No processo de entrevista emergiram três categorias: a trajetória de vida dos sujeitos; sua formação inicial e continuada e as condições de trabalho encontradas. Os dados encontrados no contexto desses professores indicaram que o processo de inserção do professor de Educação Física iniciante é composto por dificuldades e facilidades. Na superação dessas dificuldades, os professores utilizam diferentes recursos na construção da sua prática docente. Os três principais fatores que afetam o início na profissão são: a falta de experiência esportiva, as influências sociais e familiares, a formação inicial, a organização e estrutura da escola e a

variedade de interações no interior dessa instituição. Surgiu, ainda, o medo, a insegurança que conseguem superar pelas condições de trabalho e pelas respostas dos alunos às aulas.

Freitas (2012), em sua pesquisa, procurou descrever o processo de socialização de professores iniciantes de Educação Física no que se refere aos diferentes mecanismos de socialização profissional e socialização organizacional e analisar em que medida esses elementos influenciam a formação da identidade profissional e a atuação docente. A pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa do tipo etnográfico a partir do estudo de multicasos. Os participantes do estudo foram três professores de Educação Física recém-formados, em fase de entrada na carreira docente, exercendo a função em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram entrevistas semiestruturadas, diário de campo e observação participante. A análise dos dados baseou-se no referencial teórico sobre o processo de socialização profissional, em constante triangulação com fontes teóricas e sujeitos da pesquisa. Os resultados da pesquisa indicaram que o processo de socialização construído pelos docentes é incorporado ao seu percurso de vida, iniciando com a entrada na carreira, contradizendo, muitas vezes, o que foi aprendido no curso de formação inicial. O caráter determinista da socialização organizacional pode levar os professores a uma reprodução de práticas de ensino contraditórias por não disporem de momentos de reflexão e apoio para superarem os conflitos e dificuldades enfrentadas no dia a dia. A autora apresenta, ainda, o peso que o equilíbrio emocional tem nesse período de entrada e desenvolvimento na profissão.

Assim, fundamentalmente a partir das considerações produzidas neste capítulo, de revisão e discussão sobre os temas centrais deste estudo – identidades, identidades profissionais, professor iniciante de EF – é que delimito o problema desta pesquisa:

De que modo quatro professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS?

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

De acordo com o problema de pesquisa já mencionado, foi formulado o seguinte objetivo geral desse estudo:

Compreender o processo de construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Partindo do objetivo geral dessa pesquisa, elaborei os seguintes objetivos específicos, a fim de delimitar a construção dos casos de estudo e facilitar a compreensão sobre o que pretendo investigar:

- Identificar e analisar os elementos mais significativos no processo de construção da identidade profissional de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/ RS;
- Analisar o modo com que os docentes constroem suas identidades frente às mudanças em seus percursos pessoais e profissionais;
- Compreender as implicações das identidades pessoal e profissional nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física iniciantes;
- Compreender os efeitos das culturas escolares singulares e da produção de seus cotidianos no processo de construção das identidades docentes.

Ao apresentar o problema de pesquisa e os objetivos do estudo passo a apresentar as decisões teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa sobre as identidades profissionais de quatro professores de EF iniciantes da Rede de Ensino de Novo Hamburgo/RS.

4 DECISÕES METODOLÓGICAS

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A natureza da investigação que proponho neste estudo é a qualitativa. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender e analisar os fenômenos sociais a partir das experiências dos indivíduos ou grupos através da observação dessas práticas e da investigação de documentos. De acordo com esse argumento, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Essa atividade pode ser compreendida como um conjunto de práticas, cujas representações são interpretadas a partir dos significados atribuídos pelas próprias pessoas em seu contexto natural (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para Stake (2011) a pesquisa qualitativa baseia-se na percepção e na compreensão humana.

Para Stake (2011, p. 25) existem características específicas para o estudo qualitativo:

Quadro 4: Características do estudo qualitativo, segundo Stake (2011)

O estudo qualitativo é interpretativo: o foco está nas relações humanas, considerando diferentes pontos de vista, podendo existir significados múltiplos, desenvolvimentos inesperados cujas descobertas e relatórios se originam nas interações entre o pesquisador e os sujeitos.

O estudo qualitativo é experiencial: é fruto da experiência e é voltado ao campo. O enfoque está nas observações realizadas pelos participantes, considerando mais o que veem do que sentem. Seu esforço é o de não interferir nem manipular os dados. Oferece ao leitor uma experiência vicária e parte do olhar que a realidade é uma obra humana.
--

O estudo qualitativo é situacional: direciona-se aos objetos e às atividades em contextos específicos, únicos. Os locais e os momentos possuem características únicas que não se pode generalizar. Seu olhar é mais holístico do que elementalista e os contextos são descritos em detalhes.
--

O estudo qualitativo é personalístico: centra-se nas percepções individuais. Interessa-se mais pela singularidade do que pela semelhança e preconiza a diversidade. Valoriza o ponto de vista dos indivíduos. Os problemas emergem em uma perspectiva *emic* (das pessoas) e não de uma perspectiva *etic* (dos pesquisadores). Nas interpretações preconiza o uso de uma linguagem natural. O principal instrumento da pesquisa é o pesquisador.

O estudo qualitativo bem conduzido, triangulado e informado: apresenta grandes evidências e interpretações abundantes; os relatórios fornecem aos leitores muitas informações para que possam traçar suas próprias interpretações, identificando a subjetividade dos pesquisadores. Informa sobre as principais teorias e compreensões profissionais sobre o que trata a investigação sem a intenção de ensinar tais teorias.

Os pesquisadores qualitativos elegem opções estratégicas, adotando mais uma ou outra: a finalidade da pesquisa ancora-se na construção de um conhecimento e/ou auxiliando o desenvolvimento da política e da prática, representando casos comuns e/ou maximizando a compreensão de casos únicos. Defendem um ponto de vista seu ou de outro, destacando o olhar mais lógico ou apresentando múltiplas realidades. Focaliza o trabalho na generalização ou na particularização.

Fonte: Quadro adaptado de Stake (2011, p. 25).

Em acordo com o problema de pesquisa formulado, e anteriormente apresentado, entendo que a metodologia de pesquisa adequada para este estudo remete ao estudo de caso. André (2005, p. 14) discute a diferença entre estudo de um caso e estudo de caso. Para a autora o estudo de um caso se configura em estudos pontuais que retratam porções reduzidas da realidade, visões superficiais, “[...] há pouca exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos”. Stake (1994) *apud* André (2005, p. 16) caracteriza o estudo de caso não somente como um método específico, mas como determinado tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Para Yin (2010) a utilização do estudo de caso está intimamente relacionada quando as questões de pesquisa, como ou por que, são propostas; quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos e quando o foco está sobre um fenômeno da contemporaneidade que repercute na vida real. Conforme esse autor, o estudo de caso torna-se relevante quando as questões de

pesquisa “exigirem uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno social” (YIN, 2010, p. 24).

O estudo de caso torna-se um caso de estudo quando ele pode representar outros casos ou ele próprio tornar-se completamente distinto de demais casos. Nesse sentido, o estudo de caso trata daquilo que é particular e comum aos sujeitos investigados.

Segundo Molina (2010), os estudos de caso podem ser classificados em estudos de caso etnográficos, históricos, psicológicos e sociológicos de acordo com sua origem acadêmica. Lüdke (1986) comenta que o estudo de caso é o estudo de um caso que precisa ser bem definido, podendo ser semelhante a outros casos, mas, ao mesmo tempo, singular. A autora ainda enfatiza algumas características associadas aos estudos de caso, por exemplo, que os estudos de caso visam à descoberta, enfatizando a interpretação do contexto, de forma a retratar a realidade de maneira complexa e profunda, utilizando variadas fontes de informação.

Realizar um estudo de caso é uma forma de engajar-se em microinvestigações ou microetnografias (MOLINA, 2010), em que o foco é direcionado para aspectos específicos do fenômeno a ser estudado, partindo de uma realidade particular para um panorama maior.

Yin (2010) preconiza que o método do estudo de caso possibilita aos pesquisadores capturar, de forma holística, as características significativas dos eventos da vida cotidiana, por exemplo, o ciclo de vida dos indivíduos. Por sua vez, André (2005) afirma que os estudos de caso tratam de investigar questões que emergem da vida diária dos indivíduos, em razão disso ele se torna particular; sua descrição é completa, densa sobre a situação/fenômeno a ser investigado; é heurística, possibilitando a compreensão de novos significados, e indutiva, remetendo mais à descoberta do que à verificação de uma hipótese.

Stake (1994) *apud* André (2005) trata de distinguir três tipos de estudos de caso: o estudo de caso intrínseco, quando surge um interesse intrínseco pelo pesquisador naquele caso em particular; o instrumental quando a preocupação recai no como ocorre tal fenômeno (*insights*), e o coletivo quando não existe apenas um caso, mas vários ao mesmo tempo, por exemplo, vários professores ou escolas preconizando a finalidade intrínseca ou instrumental.

André (2005) aborda os estudos de caso em três fases: exploratória, delimitação do estudo e coleta de dados e análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. A fase exploratória é de definir o caso, estabelecendo os primeiros contatos para entrar no campo, localizando os participantes e estabelecendo os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados; a fase de delimitação do estudo é a seleção dos aspectos mais relevantes — é o recorte

para compreender a situação investigada; a análise dos dados ocorre durante todo o processo de pesquisa, porém ela se torna mais formal quando a coleta de dados está prestes a encerrar.

Entendendo que a identidade parte do percurso de cada sujeito, em que estão circunscritas suas subjetividades e crenças, o estudo de caso interessa-se em fazer “[...] um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição” (MOLINA, 2010, p.102). É uma tentativa do pesquisador de perguntar-se, durante o trabalho de campo, sobre como cada indivíduo pode construir-se e por que faz o que faz. No caso deste estudo procurei desenhar a pesquisa sobre a construção das identidades profissionais de professores de EF iniciantes, sob a ótica dos estudos de casos etnográficos.

Segundo André (2005), o estudo de caso do tipo etnográfico é um estudo sobre um fenômeno educacional de forma profunda, preconizando a singularidade e considerando os pressupostos e métodos da etnografia. Olhar para cada caso em particular, entendendo que pode haver casos semelhantes, é compreender que cada caso constitui-se em um caso próprio e cujo delineamento depende dos indivíduos e dos contextos. Para André (2005, p. 26), o estudo de caso etnográfico em educação ocorre quando se faz presente o estranhamento na tentativa de “apreender os modos de pensar, sentir e agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e as produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados”, através da observação participante.

Os estudos de casos etnográficos buscam aproximar-se de uma melhor compreensão das singularidades dos participantes da pesquisa e das particularidades dos contextos onde cada sujeito atua, neste caso, o mundo da escola.

Entender cada contexto é também compreender a cultura daquele lugar partindo de um olhar menos etnocêntrico, e “[...] escutar o outro, para estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo” (FONSECA, 1999, p. 69).

Segundo Geertz (1989), a cultura pode ser compreendida como uma teia, em busca da interpretação de seus significados. Nesse sentido, o autor convida a pensar a cultura a partir da noção de teia, entendendo-a como entrelaçamentos de representações que os indivíduos atribuem ao que fazem. A cultura, desta forma, é algo produzido e reproduzido pelos indivíduos de modo constante e dinâmico.

Para se compreender os modos de viver de um grupo e os significados atribuídos pelos seus integrantes a esses modos é interessante observar, de dentro, o que fazem, como se relacionam com os demais membros do grupo, o que sentem e pensam. Para isso, o

pesquisador precisa mergulhar no universo dos indivíduos, viver com eles, para conseguir descrever o contexto de uma forma “densa” (GEERTZ, 1989).

O trabalho de um etnógrafo passa pela construção da leitura do contexto estranho, incoerente aos seus olhos, de forma a apreender e compreender os significados ali apresentados para posteriormente comunicá-los aos outros. Nesse sentido, o professor/etnógrafo, ao imergir na cultura de outros professores, sendo ele também um professor, precisa estranhar o que lhe possa parecer familiar e familiarizar o que lhe é estranho (GEERTZ, 1989).

De acordo com Vidich e Lyman (2006), a Sociologia e a Antropologia buscam compreender o outro e o eu. Os autores sugerem que a etnografia e seus métodos qualitativos tenham uma abordagem que vislumbre o observador como alguém que tem sua identidade recriada na relação com o outro, o observado.

De acordo com Molina Neto (1998), o termo cultura pode ser entendido como o conhecimento produzido socialmente pelas experiências compartilhadas entre o homem e seu meio, na tentativa de buscar melhor entendimento sobre seu contexto. Assim, é importante considerar que professores e estudantes são atores sociais diferentes, com papéis sociais e provenientes de culturas diversas, gerando o que Pérez Gómez (1998) denominou de encruzilhada de culturas. É compreensível que se estabeleçam dificuldades entre docentes e alunos no ambiente da aula, dado o caldeirão de culturas compartilhadas que vai se produzindo em cada cultura escolar e operando diferentes efeitos nesses atores sociais. É através das relações construídas entre os docentes e dos docentes com o meio escolar que o conhecimento compartilhado pode ser gerado, ressignificado, produzido e reproduzido socialmente. É esse conhecimento compartilhado e (re) significado que pode ser entendido como sinônimo de cultura docente.

Em um grupo ou local podem existir muitas culturas partilhadas pelos indivíduos que estão inseridos naquele meio. Em lugares diferentes, as culturas podem ser semelhantes, porém dificilmente serão iguais, pois, o conceito de cultura está atrelado ao contexto histórico e social que o gera. Portanto, em se tratando de cultura docente ela também depende do contexto social e se constrói pela partilha de experiências entre os professores. Nessa troca surge um conhecimento acerca do contexto/demandas que os docentes vivem, sentem, sofrem e fazem na escola. Esse conhecimento é fruto de um processo autorreflexivo e coletivo que também se ancora nas práticas pedagógicas dos professores.

Cada professor traz consigo uma herança sócio-histórica e cultural fruto de suas experiências de vida, compreensão de mundo, escolhas epistemológicas e, principalmente, do

que ele pôde ser. Essa herança é singular ao sujeito, ao mesmo tempo em que traz consigo traços de escolhas individuais e em nome de um coletivo, de comunidades ao seu redor. Nas relações com outros docentes, cada professor tem sua cultura partilhada. Essa partilha forma novas redes de apoio, mesclando aspectos de sua identidade pessoal com a coletiva. Sua cultura é partilhada juntamente com as dos outros docentes, e é também nessas relações que os professores vão construindo suas identidades docentes.

Conhecer os caminhos que percorreu cada professor, como ele se construiu e o que pôde ser ganha importância à medida que compreender esses caminhos/escolhas permite entender o projeto histórico de cada professor. Esse conhecimento é compartilhado com outros, construindo a cultura desses docentes e, possivelmente, em uma perspectivaêmica (MOLINA NETO, 2004): como é possível ser docente nos dias de hoje?

Uma das metodologias utilizadas para compreender a cultura de um local, ou de um grupo é o estudo etnográfico. A etnografia pode ser uma opção metodológica coerente para que se possa entender a(s) cultura(s) de determinado grupo, pois estudar a cultura dos sujeitos, suas singularidades e significados também pode permitir que se compreenda como ocorre o processo da construção de um professor — sua identidade — à medida que esse processo também é permeado por relações pessoais e experiências compartilhadas.

Conforme Woods (1987, p. 18), a etnografia:

[...] se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones.

A descrição e a justificativa de Woods (1987) para a etnografia é interessante, pois não insiste nos discursos prescritivos em relação ao trabalho dos professores. Pelo contrário, a etnografia convida a olhar a vida nas escolas a partir da perspectiva dos sujeitos.

Os estudos de caso etnográficos tratam de cada caso em sua particularidade, e de como cada caso se configura no percurso profissional de cada docente e sua relação com a cultura que esses professores compartilham no dia a dia das escolas. Com os estudos de caso etnográficos, o que se pretende é apresentar possíveis versões do caso, não sendo essas as únicas ou corretas, mas que apresente elementos que ofereçam credibilidade às interpretações feitas pelo pesquisador. Para que isso ocorra é necessário que o pesquisador descreva detalhadamente o contexto, evidenciando que esteve lá e conseguiu descrever, de forma

densa, o que viu no campo. É imprescindível que o pesquisador utilize sua sensibilidade para capturar o sentido das coisas ao seu redor. André (2005) traduz essa característica ao comentar que ter sensibilidade é “saber ver mais que o óbvio, o aparente” (p. 40). Eis abaixo um trecho que elucida esse olhar além:

Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes. Por outro lado o pesquisador vai precisar usar os seus sentidos, intuições, percepções e experiências para decidir quando iniciar o trabalho de campo, quando torná-lo mais- ou menos- intenso e quando encerrar a coleta de dados (ANDRÉ, 2005 p. 40).

O pesquisador é o principal instrumento no estudo de caso. Ancorado em suas ideologias e filosofias ele vai observar e analisar as informações, e é fundamental que seus pressupostos possam se firmar nas perspectivas teóricas, no campo e na triangulação dessas informações.

Nas subseções seguintes apresento o contexto da pesquisa, a negociação de acesso às informações, os instrumentos de coleta de informações e a validade interpretativa que sustentam esta pesquisa sobre as identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

4.2.1 A Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo

Em consulta ao *site* da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, acessado no dia 09 de junho de 2013 encontrei a seguinte informação:

A Secretaria Municipal de Educação tem por objetivo executar a política educacional e desportiva do Município, sendo responsável pelas atividades, projetos e programas dessas áreas, especialmente aqueles relacionados ao Ensino Fundamental e Educação Infantil. A ela compete a gestão do sistema municipal de ensino, o desenvolvimento, elaboração e execução dos planos educacionais para andamento e aprimoramento das necessidades básicas de ensino, mantendo o intercâmbio junto aos outros órgãos e entidades nas

áreas de educação e desporto locais, regionais, nacionais e intermunicipais (NOVO HAMBURGO..., 2013).

Seguindo minhas buscas por maiores informações que pudessem contextualizar a cidade em que faria minha pesquisa encontrei a informação que a cidade de “Novo Hamburgo possui 238.940 habitantes (censo de 2010), sendo a educação pública responsável pelos 25.645 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino (censo escolar 2011), distribuídos nas 76 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (NOVO HAMBURGO..., 2013). Vinte e uma escolas possuem quadras poliesportivas e o município possui dois ginásios.

Meu interesse em realizar a pesquisa nesse município relaciona-se ao fato de ser na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo o lugar em que pude viver meus primeiros anos de efetivo exercício docente, ou seja, em uma das escolas municipais, no período de março de 2010 a agosto de 2013, pude forjar-me professora de Educação Física na escola.

4.2.2 Diretoria de Educação

A Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo é composta por uma Diretoria de Educação, conforme o *site* da instituição, que é “a instância responsável, junto ao gabinete do Secretário, por organizar, orientar, coordenar e avaliar as ações pedagógicas da Rede Municipal de Ensino” (NOVO HAMBURGO..., 2013).

Em minha busca sobre informações que pudessem contextualizar o trabalho realizado pela diretoria da educação encontrei o seguinte trecho:

[o setor] tem o compromisso de compartilhar informações e metodologias, além de propor projetos e atividades no âmbito da gestão pedagógica. Nesse sentido, a Diretoria de Educação promove a formação continuada dos professores, articula processos de ensino-aprendizagem com os demais programas e Secretarias da Administração Municipal, organiza o cadastro escolar e as matrículas além de zelar pela gestão de pessoas das escolas municipais (NOVO HAMBURGO..., 2013).

Continuando a procura, o *site* da instituição municipal informa que seu “gerenciamento pedagógico abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, contemplando as dimensões da Educação Integrada, Inclusiva, Ambiental e Informática Educacional” (NOVO HAMBURGO..., 2013).

Principais Ações e Projetos da Diretoria de Educação:

- Pesquisa Socioantropológica;
- I Conferência Municipal de Educação;

- Projeto Pacto pela Aprendizagem;
- Eleição Direta de Diretores;
- Formação Continuada de Professores;
- Progressão Continuada;
- Transição entre os níveis;
- Espaços Pedagógicos da SMED;
- Educação em tempo integral.

A Rede Municipal de Novo Hamburgo possuía, em 2013, 1.244 professores em seu quadro funcional, incluindo currículo e área. A área de Educação Física contava com 99 professores.

4.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO ÀS INFORMAÇÕES

Em janeiro de 2013 escrevi um *e-mail* para o Secretário de Educação de Novo Hamburgo informando-o sobre minhas intenções de pesquisa na Rede Municipal, com a qual possuía vínculo — professora —, e solicitei que necessitava de informações sobre quantos professores de Educação Física iniciantes atuavam, por escola, no Ensino Fundamental. Passaram-se duas semanas e obtive como resposta que deveria entrar em contato com a Secretária de Recursos Humanos. Enviei-lhe, então, um *e-mail*, mas não obtive retorno. Entrei em contato por telefone com a Secretaria de Educação e fui comunicada que a Secretária estava no período de férias. Naquele período, o município de Novo Hamburgo estava enfrentando uma situação política conturbada, pois o antigo prefeito foi impedido de assumir por razões de ordem política e uma nova eleição no início de março ocorreria. Possivelmente esse fator pode ter contribuído para a demora de acesso aos dados. Contatei novamente por telefone e obtive informações que a Secretária já havia retornado de férias, mas não estava no local no momento. Fui até a prefeitura procurá-la e ela não estava. Expliquei a situação para a secretária administrativa e pedi-lhe a gentileza de informar a Secretária de Recursos Humanos que estive lá e aguardava as informações. Recebi um telefonema no outro dia solicitando que eu entrasse em contato com a Assessora Pedagógica da área de Educação Física. Contatei com a Assessora e agendei uma reunião. No encontro entreguei-lhe a Carta de Apresentação e ela perguntou para quando eu precisava das informações, respondi que os dados eram imprescindíveis para pensar o projeto de pesquisa de acordo com o número de professores colaboradores do estudo. Nesse período, a pedido da Assessora da área de Educação Física,

protocoliei o pedido de autorização para a pesquisa na Rede Municipal de Educação. Passaram-se duas semanas e ela me enviou uma planilha com a relação de professores de Educação Física que ingressaram após o ano de 2009. Na minha própria escola solicitei à secretária a relação do nome das escolas. Nessa relação havia as regiões onde cada escola se localizava, endereço e telefone delas. Entrei em contato com as 27 escolas para verificar quais desses professores se encaixariam no perfil de professor iniciante (até cinco anos após formados). Através desse contato identifiquei que somente sete escolas possuíam o efetivo de professores de Educação Física iniciantes (uma delas era a escola onde eu trabalhava). A grande maioria das escolas compunha o quadro de professores de Educação Física mais experientes e apenas sete possuíam iniciantes e não iniciantes. Após ter em mãos a planilha com a relação de professores iniciantes por escola, contatei por telefone as diretoras, coordenadoras e secretárias das sete escolas, informando-as sobre a pesquisa. A grande maioria das escolas informou o ano de formação dos seus professores, outras me informaram o telefone dos docentes, e outra pediu que eu retornasse a ligação e falasse diretamente com o professor no período em que ele estivesse na escola. Após a escolha dos quatro docentes, retornei novamente a ligação perguntando sobre qual instituição cada um concluiu seus cursos. Conversei com as direções das escolas e com os docentes, apresentando a pesquisa e obtendo autorização e consentimento de sua participação. A dificuldade em receber a autorização e os dados necessários para iniciar a pesquisa me levam a pensar que, possivelmente, os estudos sobre professores iniciantes na área de Educação Física da Rede Municipal de Novo Hamburgo são incipientes.

As informações sobre o levantamento dos nomes dos professores de Educação Física após 2009 foi construída me foram enviadas, e segundo a assessora da Educação Física, outras pesquisas com professores de Educação Física já ocorreram na Rede, porém, pesquisa de mestrado era a primeira vez. Fui em busca do número de telefone das escolas, e de posse da lista de professores por escola e região, contatei com direções, secretárias e professores, explicando a natureza de meu contato com finalidades de pesquisa acadêmica. Esses colegas de Rede gentilmente forneceram informações sobre o ano de suas formações em Educação Física e suas experiências docentes anteriores à entrada na Rede Municipal de Novo Hamburgo. De acordo com Marcelo (1998), sobre o período em que se pode caracterizar um professor iniciante, contatei com doze docentes, cuja formação foi concluída a partir de 2008, para diagnosticar a presença de professores de Educação Física iniciantes. No contato com os docentes encontrei oito professores (seis formados no ano de 2009 e dois formados em 2011) cujas primeiras experiências docentes, como professores efetivos, ocorreram nas escolas da

Rede de Novo Hamburgo. Dos quatro docentes formados no ano de 2008, dois deles tiveram suas primeiras experiências como professores efetivos nas escolas da Rede de Novo Hamburgo; um deles teve sua primeira experiência docente em uma rede particular e estadual anterior à entrada no município de Novo Hamburgo, e a outra docente ainda se encontra em licença gestante.

Foi de fundamental importância para este estudo a aproximação e a negociação de acesso às informações com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. Foi possível identificar que algumas informações sobre os professores e as escolas ainda não estavam organizadas e disponíveis de modo a facilitar o acesso. Foi necessário contar com a boa vontade de uma pessoa dessa Secretaria para organizar os dados que permitiram definir os caminhos do estudo – as decisões metodológicas. Em princípio, percebo que o acesso a documentos e informações oficiais se constitui em um interessante processo de negociação com a Secretaria e com as escolas, para ser reconhecida como uma pesquisadora que mereça confiança e possa realizar o trabalho de campo com trânsito relativamente facilitado. Penso que essas questões revelaram o início do trabalho de campo.

4.3.1 Escolas escolhidas

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas municipais da Rede de Educação de Novo Hamburgo. Cada uma das escolas escolhidas contemplou as regiões norte, sul, leste e oeste do município. Tratando-se da realização de um estudo de casos etnográficos, penso que seja relevante considerar, na pesquisa sobre a construção das identidades profissionais de professores de Educação Física iniciantes, as escolas situadas em pontos diferentes da cidade de Novo Hamburgo, e, talvez, em função de cada escola estar situada em uma região possa apresentar particularidades e similaridades culturais.

A realização do trabalho de campo permitiu-me olhar de forma mais aprofundada sobre cada contexto e tecer uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989) sobre as escolas e seus entornos e sobre como cada professor de EF iniciante construiu sua identidade profissional em cada um desses contextos específicos.

Para garantir o sigilo das fontes, cada escola recebeu um nome fictício: Begônia, Camélia, Flor de Lótus e Girassol. A seguir descrevo cada escola e seu contexto.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Begônia

A escola Begônia, localizada no bairro Boa Saúde, zona oeste de NH, fundada em 04/03/1971, é relativamente próxima à BR 116. O prédio possui três andares: na parte de baixo algumas salas de aula e o portão de entrada; na parte intermediária algumas salas de aula, a quadra esportiva, que fica em frente à sala da direção, cozinha, banheiros, secretaria, biblioteca, sala de EF; no piso superior, a sala de professores e outras salas de aula. Ao sair da quadra de esportes, subindo-se dois lances de escadas chega-se a um campo de areião, uma parte com grama e a pracinha. A quadra esportiva é aberta nas laterais, é coberta, possui tabelas de basquete e não tem goleiras. Há casas em frente à escola. Ela está localizada na bifurcação de duas ruas, ocupando uma quadra inteira, com acentuado aclave. A escola possui, em seu efetivo, um guarda municipal que realiza rondas pelo pátio e parte externa da escola. Ao lado do campo de areia, no lado de fora da escola, há uma Capela.

Felipe era o único pefi que trabalhava na escola pela parte da manhã. No quadro de professores havia somente quatro professores do sexo masculino e o restante do grupo era formado por professoras. Na escola, o uso do uniforme era obrigatório.

A organização das aulas de Felipe era estabelecida pela negociação com os alunos. Como Felipe tinha dois períodos juntos com as turmas de 5º anos, no primeiro período ele explicava a proposta da aula, que iniciaria com atividades, e no segundo momento subiria para o campo de areião com os alunos. Os alunos já conheciam a cultura da última aula do mês livre.

Na sala de professores Felipe conversava com os estagiários do PIBID sobre as atividades que estavam desenvolvendo com os alunos. Felipe conversava, na maioria das vezes, com o professor de Português.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Camélia

A escola Camélia, localizada no bairro Santo Afonso, zona sul de NH, fundada em 21/07/1952, é relativamente próxima à BR 116 e do centro de NH. Ela é pequena, com salas de aula pequenas, banheiros, sala dos professores, cozinha, secretaria, sala da direção, biblioteca, quadra esportiva, sala de EF (onde se guardam outros materiais em razão do pouco espaço físico). A quadra esportiva é pequena, sem cobertura e quase não é possível visualizar a marcação de suas linhas. A escola é localizada mais próxima à esquina da rua. Em sua fachada externa há mensagens vinculadas aos valores: gentileza, amor, alegria, paz.

Rui é o único pefi homem que trabalhava na escola, o restante do grupo era formado por professoras. Rui não tinha seu planejamento nos mesmos dias que a outra pefi, o que dificultava trocas pedagógicas com a colega de área.

A organização das aulas de Rui era realizada em dois períodos separados, com cada turma. No primeiro período, Rui desenvolvia sua aula com jogos ou com a brinquedoteca itinerante com a turma A, por exemplo. No segundo período, desenvolvia a aula de jogos e/ou brinquedoteca com a turma B. Após o recreio retornava para a turma B, e realizava a aula de EF na quadra e no último período da manhã retornava para a turma A para trabalhar com a EF. A brinquedoteca itinerante foi criada pela pefi anterior a Rui em razão de evitar que duas turmas dividissem o pátio ao mesmo tempo. Rui estabeleceu com seus alunos que sempre nas primeiras aulas de cada mês a aula era livre.

Na sala de professores, Rui conversava com as colegas de trabalho, a maioria das vezes em um clima de descontração, e participava dos assuntos abordados pelo grande grupo.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Flor de Lótus

A escola Flor de Lótus, localizada no bairro São Jorge, zona norte de NH, fundada em 05/04/1962, é relativamente próxima à RS 239. Ela é pequena, com salas de aula pequenas, banheiros, sala dos professores que faz divisa com a sala da direção, secretaria e sala de EF (onde se guardam outros materiais em razão do pouco espaço físico), cozinha, biblioteca, quadra esportiva. A quadra esportiva é relativamente nova, coberta e com tela nas laterais. Na esquina da rua, próximo à quadra de esportes, há uma Unidade Básica de Saúde. A quadra fica em frente ao portão de acesso à entrada da escola. Há casas ao lado da escola e um prédio comercial em construção. Do outro lado da rua há uma empresa de pigmentos. A escola se localiza no topo de uma rua íngreme.

Ciça era a única pefi em exercício na escola. O grupo de professores e funcionários é formado por dois homens e o restante do grupo era formado por professoras.

No primeiro período da tarde Ciça levava os alunos para a sala de aula e, após, os levava para almoçar, assim o tempo para trabalhar com os conteúdos de sua disciplina acabava ficando pequeno.

Na sala de professores, Ciça conversava com as colegas de trabalho, na maioria das vezes em um clima de descontração, comentando sobre alguma situação que envolvia os alunos da Educação Infantil. A professora participava dos assuntos abordados pelo grande grupo.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Girassol

A escola Girassol, localizada no bairro Santo Afonso, zona leste de NH, fundada em 25/07/1960, é relativamente próxima à BR 116. Ela é pequena, com salas de aula pequenas, banheiros, sala dos professores, cozinha, refeitório, secretaria, sala da direção, biblioteca, quadra de areia e uma pracinha. A escola possui em uma parte um piso superior. Não possui quadra esportiva, nem sala de EF. Beto guarda seus materiais em um armário que fica embaixo da escada. Nos fundos da escola há uma quadra de areia que faz divisa com uma cerca de arame para um terreno baldio e um valão. A escola é colorida, bem conservada, possui uma rampa de acessibilidade e, segundo Beto, passou por uma reforma há pouco tempo. No lado direito da escola há um terreno baldio de propriedade da própria escola, o qual funciona como estacionamento para os veículos dos professores e funcionários. Do lado esquerdo há um terreno de propriedade particular que foi gentilmente emprestado à escola, principalmente para a prática de Educação Física, pois possui muitas árvores e um laguinho. À frente desse terreno funciona uma empresa.

Há grafites de figuras de galhos e flores em uma das paredes externas da escola.

Em frente à escola há uma rua íngreme. Próximo a essa rua, há um prédio comercial em reforma. No lado desse prédio há um escritório de advocacia. No outro lado da rua há uma fábrica de metais. A rua é bem movimentada.

Beto era o único pefi que trabalhava na escola. No quadro de professores havia somente dois professores do sexo masculino e o restante do grupo era formado por professoras.

A organização das aulas de Beto ocorria da seguinte forma: primeiro o pefi desenvolvia as atividades com os alunos, e nos dez, quinze, minutos finais de suas aulas permitia que os alunos brincassem na pracinha.

Beto ficava pouco na sala dos professores, geralmente conversava com a guarda municipal da escola, na secretaria, e, às vezes, com o outro professor.

4.3.2 Os professores de Educação Física iniciantes

A pesquisa foi desenvolvida com quatro professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo que ingressaram no quadro de servidores municipais a partir do ano de 2009. A partir de uma conversa, em meados de abril de 2013,

com a coordenadora da área de Educação Física, obtive acesso aos 28 nomes de professores que ingressaram após o ano de 2009. Analisando esses dados identifiquei que muitos desses docentes não se encaixavam no perfil de professores iniciantes, ou seja, de acordo com Gonçalves (1995) e Marcelo (1998) em um período de até cinco anos após formado, iniciando uma conduta experiente. Desses 28 professores apenas sete, incluindo-me, faziam parte desse coletivo de iniciantes. Em razão de utilizar como opção metodológica os estudos de casos etnográficos, cuja relevância está em tratar cada caso em profundidade, avaliei que com quatro docentes a pesquisa tornar-se-ia exequível. Cada um dos quatro professores estava lotado em escolas localizadas em quatro diferentes regiões de Novo Hamburgo. A formação inicial em Educação Física de dois dos docentes ocorreu no ano de 2009, e a dos outros dois em 2011. Destes quatro docentes, três são professores e uma é professora.

No Quadro 5 apresento as características centrais de cada participante da pesquisa: Beto, Ciça, Felipe e Rui.

Quadro 5: Colaboradores do estudo

Nome	Ano de formação em Educação Física	Âmbito de formação	Escola	Ano de entrada na rede de NH	Local de formação em Educação Física
Beto	2011	Especialização	Girassol	2012	IPA
Ciça	2011	Especialização	Flor de Lótus	2011	UNISINOS
Felipe	2009	Especialização	Begônia	2010	ULBRA/Canoas
Rui	2009	Especialização	Camélia	2012	UNISINOS

Fonte: Informações obtidas no trabalho de campo

Ao critério características, contidas no Quadro 4, acrescentei outros: i) relativo equilíbrio entre professores do sexo masculino e feminino; ii) relativo equilíbrio entre professores que atuassem em escolas de diferentes regiões de Novo Hamburgo (norte, sul, leste e oeste). Desses quatro professores participantes, três deles são oriundos da região metropolitana de Porto Alegre — Esteio, Canoas e São Leopoldo, e um deles reside em Novo Hamburgo —, aproximando do critério de incluir professores “de dentro”, do próprio Município e “de fora”, para aqueles que não são de Novo Hamburgo.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Meu interesse em utilizar um estudo de casos etnográficos parte da tentativa de compreender a construção das identidades de quatro professores iniciantes de EF e a relação com o universo particular de cada escola, entendendo as singularidades de cada contexto e possíveis semelhanças entre um contexto e outro. Segundo André (1995), um estudo, no âmbito da escola, pode ser considerado etnográfico quando o pesquisador vale-se de técnicas para compreender seu objeto de estudo, o professor, utilizando instrumentos de coleta de dados associados à etnografia. No caso deste estudo, o registro em diário de campo, a observação participante, entrevistas, análise de documentos, diálogos com os professores e/ou demais atores escolares foram instrumentos que facilitaram a compreensão do processo de como ocorre a construção das identidades profissionais desses pefi iniciantes.

Os diários de campo se configuraram como companheiros que me guiavam para enxergar de forma densa cada caso, em cada contexto observado. Neles eu anotava o que via e o que sentia. No final de cada dia de observação na escola eu escrevia um memorando que me movia constantemente para um processo de reflexão, e, ao fazê-lo, meu olhar sobre o objeto de estudo ia se transformando e ao mesmo tempo me levando a afinar em relação ao que estava enxergando. O diário era uma “bússola” que me guiava na escola e ao lê-lo em casa, no carro, ou antes de cada observação, ele me situava em cada contexto, em cada caso.

Nas observações do tipo participante pude acompanhar² cada professor (a) e compreender o modo com que cada um deles foi se construindo docente. Durante algumas observações me colocava mais próxima desses docentes e algumas vezes me distanciava. Pude observar a jornada diária dos professores, a intensificação e a complexidade de seus trabalhos em um período após o outro e realizando, muitas vezes, intervenções em momentos de urgência e tensão. Muitas vezes me identificava com alguns deles ao saber que situações que eu vivi eles viveram ou estavam vivendo em suas práticas e adotando estratégias semelhantes para solucionar seus dilemas na escola. De acordo com Vidich e Lyman (2006), a Sociologia e a Antropologia buscam compreender o outro e o eu. Os autores sugerem que a etnografia e seus métodos qualitativos tenham uma abordagem que vislumbre o observador como alguém que tem sua identidade recriada na relação com o outro, o observado.

² O quadro detalhado das observações realizadas em cada escola, com cada professor (a) encontra-se no Apêndice H - Observações realizadas nas escolas.

O processo de construir-se pesquisador (a) para mim é um processo de autorreflexão em que, ao olhar para indivíduos cuja profissão é semelhante à minha, essa experiência torna-se uma aprendizagem profissional. Essas aprendizagens, construídas durante o trabalho de campo, as adotei no início de minha entrada na rede municipal de Porto Alegre. Novamente volto-me para as ideias de Vidich e Lyman (2006) que preconizam que a etnografia possibilita ao pesquisador recriar-se através da relação com aquele que observa. O processo de autorreflexão a que me refiro vai ao encontro das ideias desses autores que argumentam que a Sociologia e a Antropologia preconizam a compreensão de si mesmo e do outro. Pude “sentir na pele” que pesquisar exige esforço de interrogar-se, pois, ao olhar para os pefi iniciantes via-me neles e em muitos dos dilemas presenciados nessas escolas, envolvendo os docentes.

Durante o trabalho de campo observei a ausência de documentos voltados para o público de pefi iniciantes. Ao chegar à rede municipal de NH esses docentes receberam informações verbais por parte da SMED/NH e também por parte dos diretores (as) das escolas. Não existia um documento explicando as atribuições, deveres, direitos dos docentes de EF iniciantes. Essa ausência pode ter marcado o início da docência desses professores na rede municipal de NH. Durante os diálogos estabelecidos com os participantes, um deles comentou que ajudou a construir o Plano de Estudos na área da EF de sua escola, e outro atribuiu importância ao ato de tentar elaborar um plano anual de trabalho, possivelmente utilizando as Diretrizes Curriculares Municipais construídas pela SMED/NH, juntamente com um pequeno grupo de pefi da rede.

Os diálogos com professores, equipe diretiva, alunos e funcionários possibilitaram vislumbrar um caminho e elementos a serem observados com um olhar mais apurado. As conversas com os docentes muitas vezes tinham caráter informativo e também adquiriam um tom de desabafo, de confissão. Com o passar do tempo no campo observei que fui me tornando uma nativa, pois as confissões e ações já não eram mais veladas, e em alguns momentos me senti como alguém que estava acompanhando e, de certa forma, convivendo com os mesmos dramas e dilemas que aqueles docentes. Nos diálogos com os pefi iniciantes também observei momentos de alegria e encanto, de parceria entre professores e alunos, professores e professores, e momentos de tensão entre professores e alunos, professores e direção da escola e o quanto cada diálogo se constituía em um fragmento potente para compreender a identidade docente daqueles quatro casos de estudo.

Durante as entrevistas semiestruturadas com os pefi iniciantes pude compreender questões mais subjetivas que foram tratadas e verbalizadas pelos docentes naquele momento

em que a entrevista foi conduzida por mim como uma conversa sobre alguns aspectos mais pontuais. Exemplo da condução da entrevista em um tom de conversa foi a duração, variando entre quarenta e sete minutos e uma hora e vinte e seis minutos, o que resultou em muitas horas de audição e transcrição, mas que se constituiu em parte fundamental para construir a escrita de cada caso em particular.

O estudo de caráter etnográfico caracteriza-se pelo “contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 1995, p.29) entre “o pesquisador e o objeto pesquisado” (ANDRÉ, 1995, p. 28), neste caso, um professor observando outro professor. No processo de observação participante, os registros realizados pelo pesquisador não devem adotar qualquer julgamento de valor sobre as situações observadas e, sim, ser descrições sobre os fatos que estão sendo vividos naquele lugar. Nesse sentido, ao realizar um estudo qualitativo é importante considerar que “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Na análise das informações segui as orientações de Bardin (2006) sobre a análise de conteúdos. As informações foram organizadas em eixos norteadores que não se constituem em categorias. Esses eixos foram construídos após as leituras e interpretações que emergiram ao longo de todo o trabalho de campo, obtidas nos documentos, diálogos, entrevistas, de modo a configurar maior clareza para a construção da análise de cada caso.

Os cuidados éticos adotados nesta pesquisa foram: o envio do projeto de pesquisa para a Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS, sendo examinado e aprovado (ANEXO A); negociação de acesso direto com os sujeitos da pesquisa, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando-lhes a possibilidade permanente de desistirem do estudo a qualquer momento; substituição dos nomes dos participantes por fictícios para preservar suas identidades; devolução das entrevistas para os participantes avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo; cuidado nas descrições e interpretações que pudessem gerar prejuízo moral às instituições e às pessoas; Carta de anuência da escola em relação ao estudo realizado e o retorno do estudo final para cada docente e/ou instituição de ensino.

4.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA

O primeiro nível de validade ocorreu no momento em que enviei por *e-mail*, em março de 2014, a transcrição das entrevistas para cada professor (a) participante da pesquisa, para

que pudessem lê-las e acrescentar ou suprimir informações. A partir desse movimento recebi via telefone o aval dos participantes para utilizá-las nesta dissertação. Todos os professores participantes colocaram-se à disposição e um deles escreveu um *e-mail* comentando sobre a leitura da transcrição da entrevista colocando-se também à disposição.

Construí o segundo nível de validade através da triangulação das informações que recolhi no período de trabalho de campo, do que li e escrevi nos referenciais bibliográficos e do que interpretei ao cruzar as informações do campo, literatura e de minhas observações na condição de pesquisadora.

5 QUATRO ESTUDOS DE CASO ETNOGRÁFICOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES

A escolha dos sujeitos para a pesquisa ocorreu após contatar a supervisora pedagógica da Área de Educação Física na SMED Novo Hamburgo, quando, então, elegi como participantes do estudo quatro professores de Educação Física iniciantes, formados há, até, cinco anos e inseridos na Rede de Novo Hamburgo, na qual também iniciei minha primeira experiência efetiva como professora de EF. Esses colaboradores viveram e vivem nas escolas de Novo Hamburgo suas primeiras experiências na condição de professores de Educação Física iniciantes, e, por isso, considero-os representativos e significativos de casos particulares no contexto dessa Rede de Ensino – professores de Educação Física iniciantes cujas primeiras experiências docentes aconteceram nessas Escolas onde estavam lotados no ano de 2013. Reafirmo que minha motivação particular em estudar a identidade de professores iniciantes dessa Rede de Ensino foi em razão de minha própria condição de professora de Educação Física iniciante e de meu esforço em entender de que modo cada participante confere significado às experiências pessoais e profissionais no início da carreira docente em cada uma das escolas de NH, ou seja: de que modo cada professor vai construindo sua identidade profissional. Essa construção é subjetiva, portanto, alguns aspectos são particulares de cada caso e outros são comuns aos demais participantes deste estudo.

Dessa forma, inicio o próximo tópico apresentando a participante Ciça, e, posteriormente, os participantes Felipe, Beto e Rui.

5.1 CASO CIÇA

Ciça foi a segunda professora que procurei nas escolas de Novo Hamburgo. Meu primeiro contato com Ciça foi através de um telefonema para verificar se ela se inseria nas características de adequação imprescindíveis para este estudo. Expliquei-lhe o teor de minha pesquisa, perguntando-lhe o tempo de pós-formada e, após, agendei uma ida à escola para conversar pessoalmente com a professora e expor minhas pretensões de pesquisa. Na data agendada, cheguei à escola Flor de Lótus às 09h15min e falei com duas professoras que me indicaram a localização da sala da direção. As turmas estavam se organizando para o

momento cívico – era o mês de setembro de 2013. Chegando à sala da direção falei com a coordenadora pedagógica, Silvia³, e expliquei a pesquisa. Ela comentou que o diretor não estava devido à reunião na SMED. A coordenadora pedagógica disse que se dependesse dela eu estava autorizada a realizar a pesquisa. Ela solicitou meu número de telefone para retornar à tarde com a resposta do diretor, e foi chamar a professora de Educação Física, Ciça, para a sala da coordenação. Apresentei-me, falando sobre minha pesquisa e informando que também era professora iniciante da Rede de Novo Hamburgo e por razões pessoais (para me dedicar mais tempo à pesquisa) havia me exonerado. Ciça disse que havia me visto em algumas das atividades de formação promovidas da SMED, ou nos Jogos Estudantis que ocorriam no Município. Entendo que estes reconhecimentos iniciais se traduziram em significativo movimento de aproximação e acolhimento, pois a entrada no campo, de acordo com a literatura (WOODS, 1995; DENZIN; LINCOLN, 2006; ANGROSINO, 2009; STAKE, 2010) é cercada de ansiedade e expectativas para ambas as partes — pesquisador e participantes. Ao final do contato que mantive com ela, Ciça, gentilmente, indicou-me a rota para chegar à prefeitura de Novo Hamburgo, e constatei que era o caminho para acessar minha antiga escola.

Fui bem acolhida pela coordenadora e muito bem recebida por Ciça que prontamente aceitou fazer parte deste estudo. Marquei, com a anuência dela, o início das observações para a semana seguinte. Durante todo o trabalho de campo, a participante mostrou-se uma pessoa generosa e aberta ao diálogo, o que me possibilitou aprender com ela não somente na qualidade de pesquisadora, em minha investigação, mas também de professora que aprende com as experiências no campo – nas escolas. Esse argumento vai ao encontro das ideias de Vidich e Lyman (2006) em relação à identidade do observador, que se recria no contato com aquele que ele observa. Nessa mesma linha de raciocínio, Dubar (2009) enfatiza que a identidade se transforma através do meio social, na socialização com o outro. Pensando nesses possíveis elementos constitutivos da identidade docente, mais ao final do trabalho de campo, entendi que precisava explorar mais profundamente algumas considerações sobre o percurso de Ciça anotadas nos diários de campo durante as observações. Assim, agendei uma entrevista que ocorreu na biblioteca na última semana de aula, quando Ciça e eu pudemos conversar, pois na última semana ela não estava em atividades com os alunos, e realizava outras tarefas complementares ao trabalho docente.

³ Silvia é o nome fictício da coordenadora pedagógica da escola Flor de Lótus.

Apresentação introdutória do caso Ciça

Ciça, nome fictício adotado para este estudo, no período de realização do trabalho de campo tinha 26 anos. A professora é natural de Sapucaia do Sul/RS. Seu porte é alto e magro, possui a pele clara — dada sua origem italiana —, cabelos compridos e de cor castanho-clara, com algumas mechas em tom loiro. Na maioria das vezes sorri, transmitindo ser uma pessoa carismática, o que, de fato, constatei desde os primeiros contatos e que registrei em diário de campo.

Ciça tem namorado e não tem filhos. Reside com a mãe, a irmã e o padrasto fora da cidade de Novo Hamburgo.

O percurso pessoal de Ciça

Na entrevista Ciça comenta e que na infância “não era muito habilidosa” no tocante às práticas esportivas, mas “gostava de futsal”, e participou durante a infância e adolescência do grupo de escoteiros em sua cidade.

É interessante salientar, conforme as ideias de Josso (2004), que na escolha do curso superior em EF estão presentes as memórias da infância, das aulas, dos professores, da escola, e, muitas vezes, dessas memórias emerge a motivação para ser docente de EF.

Mas enfim, não que eu era a habilidosa que nem tem gente que se destaca, eu não era, mas eu sempre gostei de participar. E aí eu me interessei em fazer porque era uma coisa que eu sempre gostei assim de praticar esportes que nem aqueles esportes de aventura que é uma coisa que eu gosto bastante que eu praticava quando eu participava dos escoteiros e eu queria dar aula, isso eu já tinha certeza, daí eu optei por fazer EF. (Entrevista, 19 dez. 2013).

A escolha pelo curso superior em EF pode se construir, também, na Educação Básica, pois Ciça cursou o Magistério no Ensino Médio, o que a influenciou a pensar que lecionar era algo que ela desejava.

Bom... eu queria fazer alguma licenciatura a minha primeira... eu até... como eu tinha feito Magistério eu gostei de dar aula eu decidi qual disciplina que eu queria falar só que... eu fiquei em dúvida se eu fazia Pedagogia porque eu sempre gostei de trabalhar com crianças, mas ao mesmo tempo eu queria uma disciplina que me

abrisse mais assim... não ficar assim tão limitada a dar aula só de alfabetização só de séries iniciais. E como eu gostava de atividades físicas e daí como eu já tinha te comentado quando eu participei dos escoteiros eu gostava bastante assim tinha várias brincadeiras, vários jogos que eu gostava bastante dessa parte assim mais dos jogos... eu acabei me... pensando na possibilidade de fazer EF. Não praticava um esporte específico [...] (Entrevista, 19 dez. 2013).

Para Hernández (2004), resgatar os percursos de vida dos professores supõe dar um passo para uma melhor compreensão de seus processos pessoais em relação ao seu trabalho. Entendo que a identidade profissional do professor está vinculada a sua identidade pessoal e que não há como separar uma da outra. Essas identidades pessoais-profissionais são, de certa forma, um repertório identitário que o indivíduo carrega consigo, constituindo seu particular percurso biográfico.

O percurso profissional de Ciça

Ciça realizou o curso de Magistério no Ensino Médio há aproximadamente 12 anos. É licenciada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e pós-graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Motricidade Infantil. A participante, a partir do ano de 2007, ingressou na rede municipal de Sapucaia do Sul como professora de séries iniciais em razão de sua habilitação de Magistério. Era alfabetizadora, e, a partir do ano de 2011, ingressou na Rede Municipal de Novo Hamburgo na função de professora de Educação Física. Em 2011 iniciou e permanece trabalhando com as disciplinas de Ensino Religioso, Artes e Movimento e Música na Rede Municipal de Sapucaia do Sul, ainda ocupando o lugar de professora de séries iniciais em razão de os horários coincidirem com os da escola em Novo Hamburgo.

Um fato representativo sobre a identidade profissional de Ciça é que é na Rede Municipal de Novo Hamburgo que a participante constrói sua identidade de pefi, pois no município de Sapucaia do Sul ainda desempenha o papel de professora de séries iniciais, cargo para o qual foi aprovada à época. Ciça ocupa, nos dois municípios, diferentes papéis profissionais, e disse que sua experiência docente de séries iniciais suavizou o encontro dela com a realidade escolar na rede de NH.

Não assim como eu já tinha experiência docente sem ser com a EF, eu já estava... já tinha uma experiência quando eu cheguei aqui. Para dar aula de EF eu já tinha uma experiência como professora agora de outra coisa diferente [...] (Entrevista, 19 dez. 2013).

Na intersecção dessas duas identidades, a de professora de séries iniciais e de EF, Ciça, em alguns momentos, aciona essas identidades concomitantemente em ambos os contextos de ensino.

Ah, às vezes eu trabalho o próprio ritmo, às vezes já dentro de Artes mesmo junto assim trabalhando os dois ao mesmo tempo, alguma música. Às vezes eu coloco... que nem esses dias que eu fiz uma atividade até aqui que é aquela com balões daí coloquei as músicas para eles irem trabalhando com o próprio ritmo ou expressão corporal coisas assim. Não trabalho assim música especificamente trabalho mais essa questão do corpo mesmo. (Entrevista, 19 dez. 2013).

As experiências que Ciça vive na escola em Sapucaia do Sul lhe possibilitam desenvolver um repertório de aprendizagens naquele contexto que também se transporta para a sua realidade na escola em NH. Exemplo desse fato se consolida na fala de Ciça durante o planejamento coletivo, em setembro de 2013, na escola Flor de Lótus. Na ocasião, falava-se de sugestões para a Semana Farroupilha: **“Em Sapucaia, um pai de um aluno da Educação Infantil fez xixo (espetinho com carne de gado, frango e linguiça) na Semana Farroupilha”**. (D.C. 12 set. 2013).

Pensando na construção da identidade docente em EF que se configura nas experiências antes, durante, após a formação, na formação continuada e na labuta diária do professor, os estágios curriculares são potencializadores de um primeiro ensaio do “futuro professor”. Exemplo dessa relevância do estágio na vida de alguns estudantes de EF foi quando, ao perguntar à Ciça se ela tinha experiência em EF antes de chegar na rede de NH, ela respondeu da seguinte forma: **“[...] Eu comecei no 3º semestre. Eu fiquei dois anos que é o tempo máximo e fiquei aqueles dois anos dando aula de EF. Foi a minha primeira experiência na verdade como professora de EF.”** (Entrevista, 19 dez.2013).

Sua opção pela escolha do curso em Educação Física ocorreu em razão de gostar de trabalhar com crianças, de atividades físicas e pela participação ativa durante a infância e

adolescência em um grupo de escoteiros. Exemplo disso fica evidente na fala de Ciça sobre o que a influenciou na opção do curso em EF.

Contribuiu bastante. **Até porque uma época eu ajudei nos Lobinhos que são os pequenos e aí eu já fui vendo como é que era. É bem diferente, mas tu já tens um contato assim de fazer brincadeiras, criar, aí tu faz reuniões com as atividades que tu vai fazer no sábado.** (Entrevista, 19 dez. 2013).

Em uma das suas aulas com a Educação Infantil é possível visualizar o traço identitário de Ciça de escoteira ao propor uma atividade com música que realizava durante os anos que participou do grupo de escoteiros.

[...] Após, Ciça canta uma música para as crianças e elas repetem. Comentário com Ciça: - Não conhecia essa música. **Ela diz: - Eu aprendi com os escoteiros.** Vamos para a sala. Ciça comenta: - Eu nunca fui muito de fazer esportes. – **O que fez com que eu fizesse EF foi ter participado das atividades como escoteira.** (D.C. 21 nov.2013).

Ciça optou pelo curso superior de EF e durante o curso identificou-se com um professor que ministrou a disciplina de Desenvolvimento Motor e Metodologia de Ensino. A disciplina de Desenvolvimento Motor ministrada pelo professor Maurício (nome fictício) foi uma experiência muito significativa para a participante, permanecendo viva nos dias de hoje, sendo esse professor uma referência de docência em EF para Ciça.

Na faculdade assim uma pessoa que eu admiro muito, que eu gostei muito das aulas era o próprio coordenador do curso que ainda é que eu saiba que é o professor Maurício, mas eu sou mais da parte mais assim de trabalhar mais as habilidades e eu trabalhei, eu estudei isso na faculdade com esse professor. A questão das habilidades motoras, ele trabalhou muito o Gallahue com a gente. Daí a gente levou quando a gente trabalhou com desenvolvimento motor, ele deu aula de desenvolvimento motor na verdade, fora essas outras metodologias, ele dá aula de desenvolvimento motor e cada fase que a gente trabalhava da criança a gente levava. Por exemplo, hoje a aula vai ser sobre bebês, e aí quem tivesse bebê na família levava para a faculdade e cada grupo tinha que elaborar atividades para aqueles bebês fazerem. Foi uma... são coisas que marcam assim, uma aula que me marcou. Então assim ele fazia coisas diferentes assim com a gente. Até em uma aula eu levei a minha irmã quando chegou na faixa etária dela. (Entrevista, 19 dez. 2013).

Em sua aula, Ciça abrange atividades desenvolvimentistas com os alunos da Educação Infantil ao propor circuitos de habilidades motoras. Possivelmente, o planejamento da professora para essa faixa etária está ancorado nas experiências acadêmicas e em sua formação continuada em Motricidade Infantil. É possível pensar que Ciça “filtrou” algumas experiências acadêmicas, conforme Figueiredo (2004), ao selecionar esses conhecimentos e a partir deles construiu para essa faixa etária um plano de curso de suas aulas de EF ancorado no desenvolvimento motor.

As experiências de vida e de formação da professora Ciça constituem-se elementos formadores de sua identidade docente, mas é na escola e atuando como pefi que essa identidade profissional se legitima. Os desafios de ser pefi efetiva na escola, as demandas, o contato com o novo lugar, outra cidade, alunos de séries finais, com a transição da formação inicial para a inserção na escola, da identidade de aluna para a de pefi é um marco no início de sua docência. A entrada na carreira, conforme enfatiza Marcelo (2008 p. 14), “[...] es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos” e é nesse período que o professor dá seus primeiros passos na condição de profissional da educação, articulando os saberes da graduação, de suas experiências de vida, e os saberes que emergem da sua própria prática na escola.

Então eles estavam muito ansiosos assim com a minha chegada e **eu também estava apreensiva, primeiro porque eu achei que eu iria dar aula para adolescente, que seria uma coisa nova para mim**, eu só dei aula para adolescente no estágio obrigatório da faculdade, mas mesmo assim é pouco tempo. E daí quando eu assumi lá que eu fui ver para qual escola eu iria eu fiquei sabendo que era uma escola só de séries iniciais... assim chegou a me dar um alívio porque é um terreno que eu já... que eu já dominava, que eu já conhecia, que eu gostava. **Então eu cheguei aqui na expectativa, até porque eu moro longe não conhecia nem a comunidade, então é aquela expectativa do novo.** E eles também estavam numa expectativa muito grande para me receber assim. Mas, eu adorei assim eu sempre... nunca tive... não vi dificuldade, resistência[...] (Entrevista, 19 dez. 2013).

O primeiro trabalho de Ciça em EF, na escola, ocorreu na cidade de NH. A futura professora de EF estava próxima ao término do curso superior em EF e vislumbrou, em NH, a primeira oportunidade como professora efetiva de EF.

Bom eu não conhecia NH assim muito bem eu tinha vindo poucas vezes para cá então **eu fiz a prova porque tinha... ia me formar naquele ano daí surgiu essa prova e eu fiz na verdade mais para ver como é que era. Aí eu fiz e quando eu fui chamada eu fiquei super feliz por estar entrando na minha área** assim e aí quando eu cheguei aqui no município eu achei... eu gostei assim... estava ainda um pouco confusa a história dos novos professores aí eu não sabia muito bem como é que iria ser. É, que até tinham entrado em greve um pouco antes por causa do plano de carreira estava assim um pouco confuso. Aí muita gente falava bem da rede, muita gente falava que tinha mudado bastante, mas assim eu estava meio por fora porque eu não acompanhava muito. Mas aí quando eu cheguei na rede assim em princípio eu gostei eu [...] (Entrevista, 19 dez. 2013).

Ciça não conhecia a cidade de NH em razão de morar em outro município, e seu primeiro contato com o diretor da escola provocou-lhe um choque em relação à cultura local em razão do horário de início das atividades escolares. O trabalho de campo me permitiu aprender que Ciça – semelhante a outros docentes que trabalham em NH, mas residem e vivem outras dimensões de sua vida em outras cidades – é uma professora em trânsito. Com essa noção quero chamar a atenção para esse fato que é comum para professores iniciantes: encontrar inserção no mundo do trabalho nem sempre próximo de suas residências e do universo cultural que conhecem mais intensamente. Assim, há uma demanda de ler e reconhecer o contexto de outra cidade, com, possivelmente, outros códigos, hábitos e práticas.

Mas... foi isso assim, foi bom o primeiro contato, foram simpáticas comigo tudo. **Daí eu liguei aqui para a escola e perguntei o horário que começava, aí ele me disse: - Aqui na escola a gente começa às sete e dez. Eu me apavorei, eu começava cinco pra às oito lá. E eu: Hã? Perguntei de novo achei que eu tinha entendido errado. Aí ele: Ah, aqui a gente começa às sete e dez. Ele repetiu toda a frase de novo. E eu nossa, para tu ver outra diferença. Aqui em NH muitos pais começam muito cedo. É outro tipo de trabalho que eles têm aqui, é outra cultura. Então eles começam a trabalhar cedo.** Agora já mudou para as 7 e 20. (Entrevista, 19 dez. 2013).

Esse primeiro contato com a escola, com a cultura daquele lugar que atravessa os muros da escola, levou Ciça a um entendimento de que estava em outra cultura. Ciça, então, mobilizou saberes e iniciou nessa escola a construção de seu trabalho em EF, compreendendo aspectos culturais próprios daquela comunidade e daquele coletivo docente. A identidade profissional do professor vai sendo construída na relação com os pares no dia a dia, ao longo

dos anos. Essa identidade é aprendida, construída e ressignificada no próprio trabalho docente através das demandas a que o professor está sujeito.

Eu gosto dos pequenos, embora eu tenha aprendido aqui até a gostar mais de trabalhar com os esportes porque eu gosto de trabalhar... porque eu trabalho mais com o 5º ano eu já tentei trabalhar com o 4º ano, mas não deu muito certo. Então assim eu gosto... porque eles gostam então eles te passam aquilo, mas eu sou mais da parte mais assim de trabalhar mais as habilidades. (Entrevista, 19 dez. 2013).

Ciça demonstra preocupação em planejar os conteúdos, contemplando uma sequência pedagógica em relação às práticas esportivas com os alunos de 5º ano, utilizando o ensino de práticas esportivas que teve durante as formações da SMED/NH, mas sua expressão corporal demonstrava tensão e desconforto durante essa aula. Na ocasião, os alunos estavam iniciando a experimentação do jogo de punhobol. “Ciça entregou uma bola de vôlei para os alunos. Os alunos trocavam passes utilizando um dos punhos e podendo deixar quicar no chão uma vez por aluno. Eles estavam jogando o punhobol sem rede“ (D.C. 19/09/2013). Ocorreu nesse dia um clima de agitação entre os alunos, possivelmente devido ao entusiasmo deles em aprender essa nova modalidade. Transcrevo, a seguir, uma situação da aula de Ciça com os alunos maiores:

- Pessoal, tá muito alto, tá difícil hein. Ciça anda entre os alunos. Ciça fala para um aluno: - Hei, não tem ponto. – Para com isso. Um aluno joga a bola que bate no teto. Ciça: - Isso não pode acontecer, aumentando o tom de voz. Ciça:- Tu vai fica de fora daqui a pouco. Ciça:- Pessoal, segura a bola e aumenta o tom de voz. Ciça solicita para os alunos organizarem miniquadras com as cadeiras. Ciça organiza a quadra em três miniquadras na vertical. Após os alunos jogarem o punhobol Ciça organiza novamente as três miniquadras agora na horizontal. Os alunos jogam e Ciça observa. **Ciça olha o celular.** Ciça bebe água em sua garrafa e a deixa próxima ao portão da quadra. Ciça bate palma e fala: - Vamos lá pessoal. - Peguem as cadeiras. Os alunos deixam as bolas na porta da sala dos professores. Ciça relembra na sala de aula com os alunos os conteúdos já desenvolvidos. Ciça se despede e eu também. (D.C. 19 set.2013).

Um dos dilemas que Ciça enfrenta é a preocupação de que todos os alunos possam participar e não serem excluídos, principalmente os alunos que apresentam alguma

dificuldade motora. E também enfatiza que observa dificuldade de relacionamento entre os alunos, e preocupa-se com a autoestima daqueles que não conseguem fazer as atividades.

E aí a EF é uma disciplina que tu trabalha o corpo, tu faz brincadeiras em grupo, sabe? Então isso aparece muito. **Que nem a fulana que tu conhece é uma menina que toda vez que eu vou fazer uma atividade em grupo é aquela coisa ela quer fazer grupo com uma que não quer fazer o grupo com ela. Então às vezes fica emburrada, disciplina nesse sentido assim, aí já fica emburrada e tu não sabe assim se tu vai lá conversar com ela ou tu deixa ela lá pensando um pouco, sabe? Tu tem que ir aprendendo assim a lidar com essas situações. Então eu acho que é uma disciplina que faz eles extravasarem, que dá... que eles se sentem a vontade para extravasar os sentimentos deles.** Até de conversar com a gente sobre mudanças no corpo, porque tu trabalha o corpo. **Então de manhã eu também tenho um menino que também tem dificuldade de relacionamento com os colegas então...** outra coisa também aproveitando a questão de tu conseguir trabalhar a competição de maneira saudável também é uma questão assim que **eu procuro trabalhar e que também é uma dificuldade assim de tu não estereotipar assim o bom e o ruim. Porque a criança tem muito disso assim eu quero para ir para o meu time aquele que é bom. Aí por exemplo, esses dois que eu te citei são alunos que têm dificuldades de relacionamento e também motoras.** Porque têm aqueles alunos que aprontam, que são danados, mas têm uma habilidade, jogam bola e tal então na EF eles não são discriminados. **Agora esses que também têm essa questão motora afetada, é difícil assim ninguém quer fazer dupla com ele, ninguém quer... e aí tu vai lá vem comigo e faz dupla com a pessoa, daí tu dá uma forçada para o outro também fazer: - Ah faz um pouquinho também com ele. Então essas questões assim que eu acho muito importante de ser trabalhadas e às vezes eu sinto dificuldade de tu ao mesmo tempo não prejudicar os outros porque daqui a pouco tem um pentelho ali só atrapalhando a atividade deles, mas também acolher aquele que está com dificuldades.** (Entrevista, 19 dez. 2013).

Isso se evidencia quando Ciça, em uma de suas aulas, demonstra preocupação com uma menina que está participando de uma atividade com os outros colegas: “Ciça comenta comigo: - Observa aquela menina, ela demonstra ter dificuldade de atenção.” (D.C. 19 set. 2013).

Outro exemplo de preocupação com os alunos que demonstram comportamento isolado e também com dificuldades em realizar algumas atividades aparece no trecho abaixo.

Após todos almoçarem subimos para a quadra. Auxílio Ciça a colocar a rede de vôlei. Os alunos jogam vôlei. Ciça ri com alguns lances do jogo e eu também. Ciça me pergunta o horário e eu respondo. Ciça fala:- Já tá na hora. Após retiramos a rede e Ciça fala: - **Eu esqueci do fulano e ele nem me chamou pra entrar. Comento: - Às vezes eles são desligados, vivem em outro mundo. Ciça fala: -Esse menino não tem sentimentos, pode ser um futuro psicopata. -Se alguém xinga ele, ele não muda a expressão.** Olho para o menino e ele sorri para mim. Vamos para a sala de aula. (21 nov. 2013).

Ciça ressalta a importância de os futuros professores de EF experimentarem situações com os estudantes, durante a Faculdade, para que ao chegar à escola não sejam surpreendidos com esse universo. A professora também destaca a experiência como algo que o professor vai adquirindo com o tempo e aprendendo com ela no seu dia a dia e a relevância da formação continuada.

Eu acho assim que... a minha... **eu vejo muita diferença quando eu trabalhava lá no projeto social que estava começando a faculdade do que agora. Eu vejo assim que como a experiência vai te dando, sabe... vai aprendendo assim no teu dia a dia por isso que eu acho muito importante durante a faculdade tu ir fazendo essas vivências porque quem se forma e nunca trabalhou na área é complicado tu chegar em uma escola assim ah agora eu vou dar aula.** Mas assim... eu acho que a minha pós contribuiu bastante na minha prática. (Entrevista, 19 dez. 2013).

A fala de Ciça acima, na entrevista, pode ser compreendida durante um diálogo com a professora durante uma das aulas com uma turma da Educação Infantil.

Ciça fala para os alunos lancharem. Um aluno levanta e sai da sala. Ciça vai atrás dele e fala: Aonde tu vai? –Tu tem que me pedí pra saí. Ciça comenta que **no início do ano era difícil dar aula para essa turma porque eles saíam correndo, não andavam em fila. Agora melhorou muito.** (D.C. 31 out. 2013).

Outro desafio que Ciça relatou foi a falta de espaço físico e a escassez de materiais de EF quando chegou à escola. A professora precisou adaptar-se às condições materiais e ao espaço externo reduzido e compartilhado. Segundo Claro Jr e Filgueiras (2009), uma das dificuldades encontradas pelo pefi em relação à escola é a falta de estrutura física e de materiais para as aulas.

Antes tinha uma época... como tem o Mais Educação no início foi muito confuso. Estavam construindo a quadra daí toda aquela parte tinha um tapume e eu tinha que dividir o espaço com o Mais Educação, então ali foi ruim. Daí a gente conseguiu conciliar um pouco os horários para não pegar o dia da recreação no dia da EF, o dia dos esportes, não é recreação. Daí só um dia estava pegando, mas aí agora com a quadra ela usa a pracinha ou... e aí agora a gente já melhorou 100%, mas em contrapartida o Mais Educação me ajuda muito com os materiais porque vem muitos materiais para o Mais Educação que eu posso usar assim que é da escola. Então material assim eu acho que eu tenho bastante, não digo coisas mirabolantes, mas o básico eu tenho, não falta. Quando eu comecei aqui eu fui trabalhar vôlei com os alunos eu tinha sei lá duas, três bolas de vôlei aí para tu fazer um educativo, alguma coisa é mais complicado. Hoje em dia eu posso trabalhar em duplas. Então os alunos estão fazendo mais coisas ao mesmo tempo. **O espaço físico foi algo que me tocou, que melhorou.** Agora, por exemplo, chegou para o Mais Educação todo um equipamento para atletismo, até para salto em altura, tudo. Aí o diretor já me mostrou, eu disse para ele: - O primeiro que eu vou trabalhar ano que vem vai ser o atletismo. Porque atletismo é uma coisa que eu trabalhei ano passado, mas me faltava... **não tem espaço para eu correr aqui, para fazer... nem a corrida que é o mais fácil de tu conseguir o material não tem espaço, eu fazia a corrida de 20m com eles.** Bastão eu cortei uns bambolês, botei uma fita crepe em volta para fazer os bastõezinhos para fazer a corrida de revezamento. Têm coisas que tu consegue adaptar, mas agora com esse material enriquece muito mais a aula, o material é uma coisa que enriquece a aula, te dá mais ideias, mais possibilidades. (Entrevista, 19 dez. 2013).

Atualmente, com a quadra de esportes construída e os acordos sobre o compartilhamento dos espaços estabelecidos, a falta de espaços na escola ainda é um desafio, exemplo disso pode ser identificado em um dos trechos do diário de campo, em que relato que os espaços para EF de Ciça e os alunos do Mais Educação voltam a ser bem próximos.

Ao lado da quadra em uma pracinha, ouço música do folclore gaúcho. São as crianças do Mais Educação. Ciça sai da quadra com um dos alunos. A grande maioria da turma fica sentada nas cadeiras e **outros alunos ficam em pé olhando o grupo do Mais Educação.** Ciça e o aluno retornam com duas bolas de vôlei cada um. Ciça orienta os alunos sobre o procedimento da atividade. Ciça segura uma garrafa d'água. (D.C. 19 set. 2013).

Ciça enfrenta um dilema em relação ao espaço físico compartilhado com os alunos do Mais Educação, pois, ao mesmo tempo em que há um acordo estabelecido em relação ao uso

da quadra, é através do Mais Educação que Ciça pode “enriquecer” suas aulas, utilizando os materiais para a prática esportiva destinados ao Programa Mais Educação.

O ingresso de Ciça na escola Flor de Lótus ocorreu durante um período de transição de direção e em um momento em que o grupo de professores também estava sofrendo renovação. Ciça vinha de uma realidade escolar em Sapucaia do Sul, onde a estrutura da escola era diferente da escola em NH.

O ano que eu entrei foi um ano de bastante mudanças, então a diretora se aposentou, ela tinha uma irmã gêmea aqui que era professora e também se aposentou, então por isso que mudou a direção. Teve... eu entrei... eu e mais duas entramos do mesmo concurso logo nos mesmos dias, uma entrou em um dia, outra entrou dois dias depois assim... nós três. Então mudou muito o quadro. Então é outro quadro... porque as professoras que já trabalham aqui a mais tempo que é a professora Sônia⁴, a professora Fernanda⁵, a professora Silvia, elas contam assim... a escola tinha uma característica de ter pessoas trabalhando há muitos anos. E já tem aquela coisa a professora Silvia alfabetizava a não sei quantos anos, vinte anos, o tempo que elas têm de escola. Elas começaram a trabalhar aqui e trabalham aqui até hoje. Então era assim aquelas professoras que estavam há muito tempo aqui e a partir daquele ano que eu entrei para agora assim foi mudando, mudando, mudando, então o quadro é outro. A escola é outra, os professores mudam, então é uma escola que se renovou muito agora nesses últimos tempos. Mas quando eu cheguei, inclusive as professoras que estavam a mais tempo me receberam super bem. (Entrevista, 19 dez. 2013).

Ao chegar à escola Flor de Lótus, Ciça deparou-se com uma vida escolar em andamento. A escola já possuía uma organização e Ciça teve que aprender a dar aula considerando os aspectos da organização escolar em suas aulas. Compreender a cultura docente, os procedimentos organizacionais, o trato com os alunos, são aprendizagens que o professor iniciante adquire ao observar os outros docentes. Marcelo (1999) enfatiza algumas tarefas que os professores iniciantes enfrentam, por exemplo, aprender sobre os estudantes, sobre o contexto escolar, e continuar desenvolvendo a identidade docente.

São muitos eventos que têm na escola, no horário de aula. Eventos que eu digo assim: Semana Literária, aí tem uma apresentação depois do recreio, aí come um pedaço da minha aula, é muita coisa

⁴ Sônia é o nome fictício de uma das professoras da escola Flor de Lótus.

⁵ Fernanda é o nome fictício de uma das professoras da escola Flor de Lótus.

assim que têm durante a Semana. É, aí eu vou fazer só uma atividade que eu planejei, às vezes nem dá tempo. Porque assim... eu disse para o diretor até que eu achava que poderia ser reduzido um pouco isso.(Entrevista, 19 dez. 2013).

Esses eventos durante o ano letivo atingem e influenciam o trabalho de Ciça que deve considerar e adequar o tempo disponível para suas aulas com as atividades da semana temática. Para as turmas dos alunos pequenos Ciça adequou seu planejamento, abarcando aspectos relacionados à Semana da Criança.

Ciça e eu vamos para a sala da Educação Infantil. Chegando na sala Ciça comenta comigo: -Acho que eu vô fazer a atividade com balões aqui na sala. Ciça em seguida comenta com os alunos: - Depois do recreio, depois que tocá duas vezes o sinal vai ter o desfile das fantasias e do penteado. Ciça ensaia um desfile chamando cada aluno pelo nome. Depois que todos desfilam Ciça sai para pegar os balões. Fico na sala com as crianças. Ciça volta e entrega um balão para cada aluno. Os alunos exploram o balão livremente e em seguida Ciça realiza atividades de esquema corporal com os alunos utilizando os balões. (D.C. 17 out. 2013).

A organização escolar, em relação às datas comemorativas e eventos, interferiu no trabalho de Ciça. Naquela tarde, ela teve que adaptar sua aula em razão de não poder utilizar a quadra de esportes e, ao mesmo tempo, dividir o espaço da pracinha comumente utilizado pelos alunos do Mais Educação. A seguir, transcrevo a situação de aula em sua íntegra:

Ciça comenta: - Não dá pra usar a quadra, nós vamos usar a pracinha pra cá. – Não pode ir lá numa parte que têm uns buracos. Começa a chover. Ciça fala: - Não vai dar pra gente ir pra rua jogar futebol. Um menino fala: - Vamu jogar rasteirinha no pavilhão. Ciça: - Sei, rasteirinha. Um aluno grita: - Três corta. Ciça sobe com os alunos para o pavilhão. Os alunos falam alto. Ciça pede: - Falem baixo. O pavilhão fica na frente da sala da direção. **A quadra está sendo enfeitada para a festa de natal e o piso da quadra que contém rachaduras está sendo consertado.** (D.C. 10 dez. 2013).

Na escola, Ciça foi estabelecendo parcerias com colegas de trabalho, principalmente com Catarina⁶ cujo horário de planejamento e troca de alguns períodos coincidem com os de Ciça. O apoio por parte dos colegas de trabalho é fundamental para que o professor iniciante

⁶ Catarina é o nome fictício da professora de Ciências da escola Flor de Lótus.

possa ter experiências positivas que marcam seu início na carreira, possibilitando-lhe enfrentar esse período de turbulência com certo equilíbrio emocional (MARCELO, 2008).

Mas assim, eu tenho bastante parceria assim com as outras colegas, sabe? Se eu quero: - Ah vamos fazer uma atividade diferente, elas topam, que nem tu já viu... Mais com a Catarina porque a gente divide o... a gente faz as trocas. Então assim tanto eu contribuo com a delas... uma vez a gente já foi visitar o arroio e aí precisava de mais um período aí eu fui junto com ela. Até no arroio eu não fui junto só trocou o período para ela poder ir com a turma porque o período era maior. Mas eu já fui com ela no em uma campanha do Rissul lá eu fui no meu período junto com ela. Eu fui no Rissul com ela numa campanha das sacolas para a gente ganhar a composteira, quando a gente ganhou a composteira, que era por troca de sacolas, e aí eu fui lá com ela, então a gente faz essas trocas. E aí como nós temos o planejamento no mesmo dia o diretor colocou nas comissões lá, que a gente tem um esquema de comissões para as datas comemorativas, para os eventos, ele me colocou junto com ela porque **como a gente já têm esses horários parecidos então ainda a gente também troca para a questão dos eventos. Daí ela me ajudou também na questão da Semana do Esporte e Lazer ela também me ajudou, me deu sugestão. (Entrevista, 19 dez. 2013).**

Essa aliança com Catarina se materializa na fala de Ciça sobre uma atividade em que ambas realizaram durante a Semana de Esporte e Lazer na escola:

Eu e a Catarina, a professora de Ciências, fomos responsáveis por essa atividade e fizemos as seguintes atividades: a abertura com sessão historiada; um torneio; um circuito com os pequenos (com túnel, bambolês e colchonetes); cama elástica; bolas (de futebol, voleibol e basquetebol) e a pracinha. Em cada estação ficava um professor responsável. Neste dia o recreio foi prolongado com duração de 50min. (D.C. 12 set. 2013).

Outra questão que Ciça salientou é que para ela a “EF peca” por não ter uma sequência pedagógica clara dos conteúdos. Ciça relata que a coordenadora pedagógica pediu-lhe para elaborar um plano anual de curso, da EF na escola, com as demais professoras.

Mas é uma coisa assim que eu pesquisei que eu fiz. É diferente assim do que uma outra disciplina, até uma coisa que eu acho que peca a EF, ninguém te dá claro o que que tu trabalha em cada ano. Eu é que criei. E isso não é aqui é em todo lugar. Então como eu estava comentando que eu falei para o diretor, eu que não tenho um conteúdo para vencer porque não tem... eu tenho o que eu criei do meu Plano de Curso e agora até tem documentado na

escola, mas é uma coisa mais... não têm tantos conteúdos para tu trabalhar. (Entrevista, 19 dez. 2013).

O argumento utilizado por Ciça, em relação a não existir uma sequência clara de conteúdos na EF e que elaborou um plano de curso para sua disciplina na escola Flor de Lótus, evidencia a indefinição do objeto de estudo da EF e a avaliação em EF escolar, fazendo com que Ciça siga um modelo de ensino que acredita dar conta das demandas do seu dia a dia em NH.

Desço para a sala cumprimento os alunos. **Ciça entrega para os alunos as provas de recuperação já corrigidas. Ciça explica os critérios de avaliação: prova, roupa e participação.** Ciça explica: - Eu somo as notas das 3 e divido por 3. **Em seguida Ciça pede para dois alunos pesarem-se e mede os dois.** Ciça pede para um aluno buscar as calculadoras na secretaria. Ciça explica para os alunos como devem ser feitos os cálculos e em seguida pede que anotem os valores na Caderneta do Adolescente. Ciça vai atendendo os alunos que têm dúvidas. **Ciça relembra aos alunos que: - No 1º trimestre a prova foi sobre basquete; no 2º trimestre foi handebol e no 3º é vôlei.** (D.C. 10 dez. 2013).

Essa fala é corroborada por um diálogo que tive com Ciça em relação à apresentação de algum documento por parte da equipe diretiva para aquele professor iniciante na escola, na rede, em relação à disciplina de EF. O trecho do diário de campo e esclarecedor:

Passado um tempo pergunto para Ciça: - Quando tu chegou na escola te apresentaram algum papel, algum documento referente ao professor que tá iniciando na rede? Ciça: -Não, me explicaram como funcionava a escola e como era a EF. Tinha PPP? Ciça: - Sim, já tinha quando eu cheguei, mas nós modificamos algumas coisas ano passado. Rita: -Lembra se te mostraram o PPP? Ciça: - Não lembro de me mostrarem, mas eu sabia que tinha. Rita: - Quem dava aula de EF antes de tu chegar? Ciça: -Era o diretor. Rita: - Ah, era ele, que legal. Soa o sinal. (D.C. 21 nov. 2013).

É possível pensar que a busca de Ciça pela formação continuada fosse uma tentativa de desenhar seu trabalho na escola, como se a especialização fosse uma espécie de bússola para guiar seu planejamento com os alunos pequenos. Ciça atribui à especialização que realizou em Motricidade Infantil a grande contribuição em sua prática e ainda como uma forma de autoavaliação de seu trabalho. A busca pela formação continuada em Motricidade

Infantil foi a forma que Ciça buscou de reinventar-se em sua prática, identificando-se com algo que pudesse representá-la naquele momento de sua caminhada profissional.

Porque como eu te disse eu sou muito assim do lúdico, das brincadeiras... mas, depois da pós eu comecei a trabalhar um pouquinho mais assim a questão das habilidades em si, eu acho que eu comecei a me autoavaliar. Então eu quando fiz a pós lá eu vi isso e eu comecei a refletir sobre a minha prática também. Eu gosto muito de trabalhar com jogos, brincadeiras, inclusive o meu TCC da faculdade foi sobre os Jogos em grupo. Eu gosto bastante de trabalhar, mas eu comecei a trabalhar um pouquinho mais me preocupando com as habilidades. Talvez não tanto que nem assim lá com os pequeninhos é mais de tu... eles estão se acostumando com a escola, mas a partir lá do 1º ano assim, já comecei a trabalhar mais assim com estações. Tive várias ideias lá de trabalhar mais para desenvolver as habilidades para depois quando eles chegarem lá no 4º, 5º ano eu não preciso começar lá do... eu já vou trabalhar[...] (Entrevista, 19 dez. 2013).

A fala de Ciça materializa-se em sua prática cotidiana na escola, em que a professora desenvolve atividades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades motoras com as turmas de Educação Infantil. A seguir transcrevo um fragmento do diário de campo:

Ciça chega à quadra e deixa os alunos correrem um pouco. Ciça apita e chama os alunos para o círculo central da quadra. Ciça conversa com as crianças. Ciça pega a boca do palhaço e os alunos vêm conversar comigo. **Ciça explica a atividade: - Um grupinho vai ficar em cada estação e segue a explicação. A primeira estação é arremessar a bolinha de tênis dentro da boca do palhaço; a segunda estação é a do basquete, o aluno tem que quicar a bola até um cone circulá-lo e voltar; a terceira estação é a do futebol, o aluno deverá chutar a bola à gol; a quarta estação é segurar uma colher na ponta e equilibrar uma bolinha de ping pong(tênis de mesa) ao mesmo tempo em que se desloca de um cone a outro; a quinta e última estação é a do colchonete, cada aluno deve dar uma cambalhota no colchonete. Ciça: -Todo mundo vai fazer tudo. -Quando eu apita para de fazer a atividade e eu vô mostra pra onde tem que ir. -Sem fura fila, sem empurra, certo? Crianças:- Certo. **Ciça divide as crianças em cada estação.** Ciça pede para uma menininha auxiliar uma outra coleguinha com dificuldade. Ciça retira o óculos de uma menina e deixa no chão. A menina passa, pisa no óculos e quebra a haste. Um menino fala para mim:- Ele não que me dá a colher. Respondo:- Fala pra tua profª. Ciça vem e entrega a bolinha para o menino que está com a colher. (D.C. 26 set. 2013).**

Essas são algumas considerações acerca do processo de construção da identidade profissional da professora Ciça que abarcam questões pessoais e profissionais. Essa inclinação de Ciça para questões mais lúdicas fica evidente em sua fala para o grupo durante a realização do planejamento coletivo do mês de setembro, cuja temática foi a importância das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo das crianças. Na ocasião, cada professor (a) deveria citar uma atividade lúdica que realizou recentemente com os alunos. A participante comentou sobre a atividade da corrida da estátua com o grupo e salientou: “[...] eu trabalho muito atividades lúdicas. Sempre faço brincadeiras antes da atividade principal. Trabalharam rimas, danças das caveiras, ritmo com musicais.” (D.C. 12 set.2013).

Há uma preocupação de Ciça quanto ao planejamento de suas aulas com o grupo de alunos maiores e menores, porém sua identificação no trabalho com os alunos menores se evidencia em razão de Ciça, ao chegar à sala da Educação Infantil, mudar sua expressão facial e dispor-se corporalmente no trabalho com os pequenos. Abaixo, cito um fragmento do diário de campo que contextualiza a argumentação acima:

Acompanho Ciça para uma turma de Educação Infantil. Na chegada Ciça entra na sala e as crianças correm e a abraçam eu fico na porta observando. Ciça fala: - Hoje nós temos uma visita que é a prof^a Rita e que ela vai observar as nossas aulas. Eu falo: - Oi pessoal. As crianças falam:- Oi. **Antes de ir para sala Ciça pega dois cabos de vassoura com cabeça de cavalo na porta da sala dos professores, dois arcos, duas cordas e dois cones.** Ciça me comenta que imprimiu a cabeça dos cavalos na internet, pintou e encapou com um plástico transparente (papel contact). **Ciça fica atrás da porta com os “cavalinhos” e fala para as crianças como se fosse um cavalo: - Oi pessoal. As crianças ficam olhando para os cavalinhos. Ciça entra e conversa com as crianças falando que hoje elas vão fazer algumas atividades relacionadas à Semana Farroupilha e explica o que as pessoas fazem na Semana Farroupilha.** A turma sai da sala e algumas crianças ajudam Ciça a levar os materiais. Chegando à quadra Ciça faz um círculo com os alunos e fala: - Boa tarde pessoal. Crianças:- Boa tarde. Percebo que as três turmas que eu observei são turmas pequenas de no máximo 16 alunos. **Ciça alonga com as crianças cantando músicas infantis:- Borboletinha tá na cozinha...** Ciça fala para uma criança: - Vai te acalmar, vai senta no teu lugar. (D.C. 19 set. 2013).

Durante a escrita do caso de Ciça pude desvelar, durante esse processo, algo que talvez não estivesse tão claro para mim — o que era central na identidade da professora Ciça. Fui percorrendo sobre os relatos das entrevistas, diálogos, em minhas observações e orientações e pude perceber que a professora participante construiu uma identidade profissional no

Magistério que continuou muito latente na graduação e na especialização e tem sua consolidação na prática diária na escola Flor de Lótus.

Ciça desenvolve um trabalho comprometido com os alunos maiores ao planejar conteúdos, enfatizando os aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais, mas tolera trabalhar com esse grupo de adolescentes. A identificação da professora é com o grupo dos alunos pequenos, cuja memória do tempo de escoteira se transporta para alguma de suas aulas e seu cuidado, entanto com os pequenos, evidencia sua identidade de professora de Magistério.

A escola Flor de Lótus, em sua configuração atual, não tem criado situações que permitam modificar a identidade profissional de Ciça, pelo contrário a legitima quando lança como tema de um planejamento coletivo a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo da criança. Ao mesmo tempo, Ciça se irmana com os demais professores ao compartilhar aspectos de suas aulas, como atividades que deram certo e problemas com alguns alunos.

Investigar a identidade profissional de professores iniciantes é um exercício interpretativo da localização de cada acontecimento que constitui a identidade desse docente, entendendo que a mesma pode trazer aspectos marcantes da formação inicial, mas, acima de tudo, que essa identidade possa mesclar-se entre outras identidades no trabalho escolar. E cada docente iniciante em EF possa se permitir aprender com seu trabalho, acompanhando as mudanças sociais de maneira a não se engessar em uma identidade profissional permanente.

5.2 CASO FELIPE

Felipe foi o primeiro professor que procurei nas escolas de Novo Hamburgo. Meu primeiro contato com ele foi através de um telefonema para verificar se o professor, de fato, se adequava às características pensadas para este estudo. Na ocasião, falei sobre minha pesquisa e perguntei a Felipe quanto tempo pós-formado ele tinha. Após, agendei uma ida à escola para conversar pessoalmente com ele e expor minhas pretensões de pesquisa.

Cheguei à escola Begônia às 8h30min e falei com uma servente que me indicou a localização da sala da direção. A porta estava fechada, então fui até a secretaria comunicar meu interesse em falar com a diretora ou com a coordenadora. A secretária pediu que eu aguardasse, pois a coordenadora estava conversando com dois alunos. Chegando à sala da

direção falei com a coordenadora pedagógica, Giovana⁷, e expliquei a pesquisa. Conversamos e ela me ofereceu chimarrão. Giovana mostrou-se muito gentil e aberta ao diálogo. Em seguida entreguei-lhe a Carta de anuência do estudo e a coordenadora comentou que repassaria o documento à diretora, que na ocasião não estava na escola em virtude de uma reunião extraordinária com o Secretário de Educação. Giovana comentou que um grupo de estudantes da UNISINOS estava fazendo uma pesquisa com os professores das séries iniciais. Perguntei-lhe sobre os locais pelos quais eu poderia circular na escola e ela me permitiu livre acesso a todas as dependências.

Combinei com a coordenadora os dias de visitas à escola e ela me levou até a quadra de esportes e apresentou-me o professor Felipe. Giovana disse a ele que eu iria fazer a pesquisa e observar as aulas, a escola, rotinas. Marquei as observações para a semana seguinte. O contato pessoal com o professor Felipe foi rápido porque ele estava apitando um jogo de handebol. Percebi que a quadra de esportes não possuía goleiras e que Felipe havia adaptado cones para conseguir desenvolver o trabalho com a modalidade. À saída me despedi do professor, da orientadora, e agradei à funcionária que gentilmente me indicou o caminho da sala da direção.

Giovana mostrou-se acolhedora e Felipe prontamente aceitou fazer parte deste estudo. Durante todo o trabalho de campo, Felipe mostrou-se aberto ao diálogo o que me possibilitou compreender o entrelaçamento de suas experiências de vida que o conduziram a determinada formação acadêmica em Educação Física. Pensando nesses possíveis elementos constitutivos da identidade docente, e de que forma estavam sendo contemplados em minhas observações e diálogos. Próximo ao final do trabalho de campo agendei uma entrevista com Felipe que ocorreu em uma sala de aula na penúltima semana de aula, pois, nesse dia, Felipe e a professora de artes estavam exibindo um filme para os alunos de 5º anos.

Apreendi que o trabalho de campo precisa ser abandonado pelo pesquisador, que o seu tempo no campo esgotou e é hora de analisar as informações, pois a teia de significados se torna maior e mais complexa a cada dia (GEERTZ, 1989). Inicia-se o trabalho de campo como um observador inexperiente e, como um professor iniciante, “tateia-se” (HUBERMAN, 1995) constantemente as ações e reações em determinados contextos que são ainda desconhecidos para o pesquisador.

⁷ Giovana é o nome fictício da coordenadora pedagógica da escola Begônia.

Apresentação introdutória do caso Felipe

Felipe, nome fictício adotado para este estudo, tinha, no período de realização do trabalho de campo, 29 anos. Esse professor é natural de Santo André (SP), e aos quatro anos de idade mudou-se com seus pais e irmã para a cidade de São Leopoldo, onde ainda permanece. Seu porte é alto e magro, possui a pele clara — dada sua origem alemã — usa o cabelo bem curto. Ao longo do trabalho de campo pude observar que fui, aos poucos, ganhando a confiança de Felipe ao contextualizar dilemas que os professores iniciantes comumente enfrentam em suas práticas e ao citar meus dilemas durante os nossos diálogos.

Felipe, à época, tinha uma namorada e pretendia casar-se. O participante não tem filhos, mora com os pais e não reside em Novo Hamburgo.

O percurso pessoal de Felipe

Felipe comenta que sempre gostou muito de esportes e que praticava futsal desde os cinco anos de idade. Na entrevista narrou um episódio de sua trajetória quando era estudante de Ensino Médio durante as aulas de EF.

E no Ensino Médio fazendo EF eu tive uma prof^a muito legal que eu me aproximei mais dela. A gente começou a conversar sobre como era a EF na faculdade, os campos que a gente tinha pra trabalhar, se eu ia conseguir, ia atingir esse objetivo que era trabalhar ligado ao esporte... E ela me aconselhou sempre me incentivou. Disse que “se eu tivesse objetivo de trabalhar com o esporte o caminho era a EF”. Então a partir daí eu decidi que EF era o que eu queria fazer em função dessa minha ligação muito forte com o esporte. Eu sempre tive o esporte muito presente na minha vida. Então a partir daí que eu decidi. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Novamente, na escolha do curso superior em EF estão presentes as memórias, conforme diz Josso (2004), do período estudantil, de alguma referência docente. No caso de Felipe foi a partir de sua ligação “muito forte” com o futsal e o incentivo da pefi que determinaram a escolha em ser professor de EF.

Na adolescência Felipe participava de campeonatos esportivos e liderava a escolha dos times para representar a escola. Durante a realização desses campeonatos, vislumbrou a possibilidade que ser pefi: “era aquilo ali que queria fazer”. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Costa (2010) desenvolve a ideia de *habitus* como identidade que vai se construindo, através das trajetórias sociais desses docentes, indo ao encontro das ideias de Dubar (2009) que preconiza que a identidade é fruto do meio social. No caso de Felipe, as experiências sociais enquanto criança e adolescência com o futsal, o contato com experiências marcantes e positivas em EF e o contato próximo com a pefi durante o Ensino Médio, foram determinantes para sua identificação com a escolha da EF, uma identidade profissional a ser desejada e buscada por ele.

O percurso profissional de Felipe

Ao concluir o Ensino Médio Felipe inscreveu-se para o curso Técnico em Eletrônica na Escola Liberato Salzano, em NH, permanecendo no curso apenas dois dias, abandonando-o em seguida. Iniciou o curso superior em EF na Faculdade LASALLE, em Canoas, e em razão da infraestrutura da universidade e proximidade de sua casa decidiu migrar para a ULBRA/ Canoas. O professor relatou que, em 2001, o currículo da universidade sofreu muitas mudanças e em 2003 acabou trancando a Faculdade em razão de sua ida para o quartel. Ao retornar do serviço militar optou pelo curso de Licenciatura em EF. A conclusão do curso de EF ocorreu no ano de 2009, e em 2012 concluiu sua especialização em Pedagogia do Esporte: Treinamento dos Esportes Coletivos pela Universidade Gama Filho.

A partir de 2008, antes de cursar a graduação (licenciatura em EF), Felipe ingressou em uma escola particular de São Leopoldo, onde trabalhava com escolinhas esportivas de futsal e vôlei. No ano de 2010 ingressou na Rede Municipal de Novo Hamburgo como professor de Educação Física. Em 2010 iniciou seu trabalho como professor de Educação Física também na escola em São Leopoldo, onde permaneceu até o ano de 2013, trabalhando com as turmas de meninos do 6º ano e Ensino Médio e também mantendo a escolinha de futsal.

Na escola Begônia Felipe é o professor coordenador do PIBID e tem como apoio, em algumas reuniões na FEEVALE, a coordenadora pedagógica Giovana. Felipe reúne-se semanalmente na escola Begônia com os estagiários do PIBID, onde, no ano de 2013,

elaboraram e desenvolveram um projeto de atividades de brincadeiras antigas, esportes de aventura, esportes coletivos e danças circulares. O participante da pesquisa vai aprendendo e desenvolvendo ações juntamente com os estagiários para atender as crianças que veem à escola no contraturno. Porém, em suas aulas, como professor de EF, não presenciei durante o trabalho de campo o desenvolvimento dos conteúdos que Felipe construiu com os estagiários no PIBID. Nesse sentido, sua especialização ganha maior visibilidade, pois, enfatiza, em seu planejamento, a aprendizagem dos esportes coletivos com exercícios de coordenação e jogos regradados.

Ao chegar à escola Begônia, cuja primeira experiência como docente de EF ocorreu nessa escola, Felipe desabafa que seu sentimento no início da docência foi de não estar tão preparado como pensava estar.

A principal coisa que me vem na mente assim é que eu não estava tão preparado quanto eu imaginava pra exercer a função. Principalmente nos primeiros meses ali. Eu não tive problema nenhum com aluno assim com a escola em si, **mas na questão de planejar, aplicar e avaliar isso eu vi que só o tempo ia me dar essa capacidade. Porque quando eu terminei a minha graduação pensei: - Não, tô pronto, vou chegar na escola vou conseguir, tudo o que eu aprendi aqui eu vou aplicar. E isso foi a primeira coisa que me deu um baque assim, bah não é bem assim, vai vim com o tempo né. Não tô preparado ainda vou demorar um pouco, vou por um caminho mais ainda não tô preparado.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

A fala de Felipe sobre não sentir-se preparado para trabalhar na escola evidencia uma compreensão equivocada sobre o trabalho docente, quando posiciona o professor como um “mero aplicador de manuais” (TARDIF; LESSARD, 2011). Esse equivocado entendimento pode ter raízes na formação inicial ou nos cursos de formação permanente de curta duração, os quais “capacitam” os professores a aplicar os saberes aprendidos em sua formação na prática escolar, construindo uma ideia de aprendizagem técnico-instrumental. Esse entendimento não considera que o trabalho do professor é interativo com outro ser humano e que, portanto, para desenvolvê-lo o professor precisa entender o tempo de cada estudante e compreender que o tempo cronológico é diferente do tempo de aprendizado de cada indivíduo. Isso se explicita na fala de Felipe ao dar um exemplo da dificuldade que enfrentou em adequar o planejamento ao tempo nos primeiros momentos de sua prática na escola Begônia.

[...] De não conseguir aplicar, não conseguir seguir meu planejamento o ano todo. **Chegar no começo do ano ali planejei e daí eu vi que na terceira semana aquilo ali que eu tinha planejado, aquilo que eu tinha visto na graduação eu não ia conseguir seguir.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Felipe ressalta que a graduação não o “qualificou totalmente” para trabalhar alguns aspectos da cultura corporal, por exemplo, os conteúdos de ginástica e lutas. Sabe-se que o curso de licenciatura em EF habilita o professor a trabalhar em escola, porém, o professor precisa ter claro que sua busca pelo conhecimento não se esgota na formação inicial, e que a identidade profissional não é algo que possui uma única forma, a busca por aprender com sua prática a cada dia caminha nessa mesma perspectiva.

No início de sua caminhada como pefi na escola Begônia, Felipe lecionou para um grupo de crianças pequenas, porque, à época, havia muitas professoras em licença maternidade. Após esse período ficou trabalhando somente com as turmas de 5º e 6º anos. Ao trabalhar com esses grupos de alunos Felipe sentiu a necessidade de utilizar conhecimentos da cultura corporal de movimento que ele próprio dominava e sentia-se seguro em fazê-lo. O professor passou a adotar estratégias em sua prática para conseguir desenvolver seu trabalho e manter bom convívio com os alunos.

Aí eu vi, isso aqui não eu não tô... aí o que veio na minha mente **vou trabalhar aquilo que eu domino aquilo que eu tenho confiança nos primeiros anos pra me facilitar o convívio com os alunos** ali depois eu vou me qualificando e aí eu posso de repente aplicar um planejamento um pouquinho mais amplo. (Entrevista, 12 dez. 2013).

É possível visualizar, na prática de Felipe, um tipo de estratégia para que sua aula possa “funcionar” com os alunos quando o participante combina com os mesmos como acontecerá o andamento da aula. Esse fragmento do diário de campo é do primeiro dia de minha observação da rotina escolar de Felipe.

Soa o sinal. Descemos as escadas e vamos para uma turma de 5º ano. Os alunos esperam na fila ao lado da porta. Felipe explica que neste dia pede para a funcionária abrir a sala para ele. Os alunos entram. Após Felipe e em seguida eu. Felipe cumprimenta os alunos eu também os cumprimento. **Felipe me apresenta e comenta que eu irei observar algumas aulas. E salienta: - Vamos nos mostrar legais! Em seguida faz as combinações sobre a segunda parte da aula: momento em que ocorrerá atividades como futebol, voleibol,**

caminhada e espiribol (espécie de jogo que possui uma bola em forma de gota que fica amarrada a uma corda e esta corda presa em um mastro).(D.C. 12 set. 2013).

Felipe adotou a estratégia de dois momentos distintos em sua aula para conseguir desenvolver seu trabalho com os alunos. A cultura da última aula do mês livre já era conhecida pelos alunos durante as aulas de EF. Felipe adotou o “Saara⁸” como um refúgio para sobreviver às demandas de seu trabalho. Eis um fragmento do diário de campo que contextualiza esse argumento:

Felipe posiciona duas bolas de borracha na linha de 3m de um dos lados da quadra de vôlei, duas bolas de borracha na outra linha de 3m e uma bola de vôlei no meio do círculo central. Os alunos demonstram conhecer a atividade. Felipe apita e os alunos pegam a bola e tentam acertar nos colegas do outro time. Os alunos que foram tocados por uma bola, se posicionam atrás da linha lateral da quadra de futsal, na parte onde está sua equipe. Uma aluna de uma das equipes diz: - Me salva. Os alunos começam a salvar os colegas. Uma aluna fala: - Vai. E a colega a ofende. Uma das bolas sai da quadra e vai para o piso inferior. O guarda alcança a bola para a os alunos. Felipe aponta para o grupo que venceu a atividade. Uma aluna diz: - Sora, nós vamu lá pra cima! Felipe pede para as equipes trocarem de quadra em razão do sol que tocava no rosto de uma das equipes. Felipe pede para os alunos ficarem na linha de fundo e salienta: - Só quem pega a bola de vôlei pode invadi a quadra adversária. O sinal soa. As crianças olham para Felipe. Ele diz: - Continua. Felipe grita: - Salva! Correria de um lado da quadra. Felipe chama um aluno. Felipe verifica o material. **Felipe apita e os alunos tomam água. Felipe espera os alunos posicionado em frente de uma escada. E me diz: - Vamus pro Saara!**(D.C. 12 set. 2013).

A estratégia de ir para o Saara talvez para Felipe fosse e ainda é uma tentativa de amenizar o choque com a sua realidade na escola Begônia e com cultura dos estudantes no que tange às aulas de EF. Ao mesmo tempo é uma tentativa de suportar o dilema de adequar o conteúdo a ser ensinado com o tempo de trabalho anual.

⁸ Saara é um campo de areião com uma quadra de futebol, um espaço com grama de um lado e uma pracinha de outro.

Felipe optou pelo curso de EF motivado por sua ligação com o futsal e também pela influência da pefi no Ensino Médio. Hoje, o professor comenta que busca uma referência profissional em outros modelos conhecidos na mídia esportiva:

Eu gosto, têm vários profissionais, principalmente esporte de alto rendimento, que eu acompanho assim constantemente. Um deles é o Bernardinho técnico da seleção brasileira de vôlei que é professor de EF, treinador de vôlei e que em função de não só dos resultados que ele têm, **mas eu acho que a postura que ele têm é de acreditar muito no trabalho, de ter uma boa convicção naquilo que ele faz, é assim o parâmetro que eu tenho. É o que eu mais acompanho eu procuro tá sempre ouvindo o que ele fala atento a tudo que ele participa assim é a referência que eu tenho mais forte é o Bernardinho.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

É possível visualizar que o traço identitário de Felipe está alicerçado no esporte (futsal), materializando-se na escola Begônia, onde um dos projetos desenvolvidos por Felipe para as crianças no contraturno é a escolinha de futsal. Abaixo transcrevo um fragmento do diário de campo para esclarecer o argumento acima:

Pergunto:- Tu tem projetos no contraturno? Ressalto que eu Rita, tinha. **Felipe responde:- Tenho de futsal e na sala de jogos.** Falamos sobre os alunos dos projetos “que vão porque querem” e “alunos na EF que muitas vezes estão ali, mas não queriam estar”. Felipe comenta:- Eu tenho uma turma de 6ºano que tem um grupo de gurias que muitas vezes não querem fazer, **mas os guris a coisa anda porque eles gostam e estão a fim de fazer. – Vejo a melhora no futsal. – Eles gostam de jogar futsal, eu trabalho bastante futsal com eles e dá pra vê a diferença do início do ano pra cá.** Soa o sinal. Os alunos vão para o recreio. Felipe e eu vamos para a sala dos professores. (D.C. 03 out. 2013).

O traço identitário de Felipe quanto a sua vinculação com o futsal fica evidente quando ele realiza uma especialização em Pedagogia do Esporte na Universidade Gama Filho. O planejamento das aulas do professor se ancora nas experiências de sua formação continuada no que tange ao ensino dos esportes. O fragmento do diário de campo esclarece o argumento acima:

Felipe chama um aluno e explica como fazer. A atividade muda. **Agora os alunos, um de cada vez deverão pular corda e um colega deverá lançar uma bola de basquete para o colega que pula. O**

colega que pula orienta o momento para o outro colega lhe lançar a bola. (D.C. 12 set. 2013).

O primeiro trabalho de Felipe, como pefi, ocorreu na escola Begônia, a partir de 2010. Nesse mesmo ano ele iniciou com turmas de EF na escola particular em São Leopoldo. O professor obteve boa classificação no concurso público e no dia da escolha das escolas foi o primeiro a apresentar-se na SMED/NH. Na apresentação, Felipe priorizou sua jornada de trabalho em uma das escolas de NH que oferecesse o turno da manhã para articular seus horários em NH com os da outra escola, pois à tarde trabalharia em São Leopoldo. Nessa época o participante ainda trabalhava com escolinhas de futsal na escola particular.

Ao saber de sua lotação, Felipe visitou a escola Begônia para conhecer onde iria ser o seu local de trabalho. Na semana seguinte, ele conversou, inicialmente, com a vice-diretora e a pefi que, à época, lá atuava. Nesse primeiro encontro o professor preocupou-se, pois existia um tradicional projeto de xadrez na escola e a pedido da equipe diretiva ele deveria assumir esse projeto. Felipe nada sabia de xadrez e “teve que aprender” com sua prática.

Daí na semana seguinte a primeira pessoa que eu conversei foi a Bruna⁹ depois foi a Deise¹⁰ que era a prof^a de antes de EF agora é do Laboratório de Informática lá. **E a primeira coisa que me marcou assim me deixou preocupado já que tinha um projeto de xadrez e queriam que eu assumisse o projeto de xadrez. Eu já argumentei: - Oh, eu não sei nada de xadrez né, não sei como vai ser. Mas aí a Maria¹¹ que é a diretora insistiu: - Não, tu vai aprender tu vai dá conta. – A gente tem esse projeto já é tradicional aqui na escola e isso foi a primeira coisa que me deixou preocupado.** Mas a primeira impressão foi muito boa tanto das pessoas quanto da escola. Era começo de ano foi em março, oito de março. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Felipe foi bem acolhido pela direção da escola, pelos professores, e não iniciou com turmas, pois, à época, a equipe diretiva estava organizando os horários do pefi participante dessa pesquisa e as crianças ainda estavam sendo atendidas pela outra pefi. Enquanto aguardava a definição dos horários, por parte da equipe diretiva, Felipe ficou uma semana conhecendo a escola, as rotinas, os alunos, os professores. Ele ressalta a importância da

⁹ Bruna é o nome fictício de uma das professoras da escola Begônia.

¹⁰ Deise é o nome fictício da antiga professora de EF e atual professora do Laboratório de Informática da escola Begônia.

¹¹ Maria é o nome fictício da diretora da escola Begônia.

semana que teve de ambientação à cultura da escola e de não o “atirarem na sala de aula”. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Eles estavam tendo aula com a Deise ainda. E foi bom que **deu tempo pra eu conhecer os professores assim que eu passava muito tempo lá em cima lá e isso foi uma coisa que me ajudou, não cheguei e puf me atiraram na sala de aula. Isso aí foi interessante. Conheci as pessoas, conheci os funcionários assim já me ambientei isso me ajudou até na hora depois de saber pra quem perguntar alguma dúvida que eu tinha.** Não sempre chegar na diretora e na vice-diretora, saber quem tá mais tempo na escola. Então isso aí me facilitou muito e o pessoal foi muito bacana principalmente o pessoal da área. Os colegas foram muito legais e me ajudaram bastante na chegada. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A acolhida de Felipe pelo corpo docente e sua inserção nessa cultura escolar de forma lenta e gradual, o que não acontece costumeiramente nas escolas com o professor iniciante, foi fundamental em seus primeiros dias na escola Begônia, onde, possivelmente, iniciava uma primeira identificação com os colegas das séries finais, os professores das áreas. Esse momento em que Felipe fez seu primeiro reconhecimento do grupo, das rotinas, das normas da escola, foi algo que constitui o caso de Felipe como particular. Essa prática de acolhimento ao pefi iniciante é algo inovador na escola Begônia, pois não encontrei relatos por parte dos outros participantes sobre tal prática em seus primeiros dias nas escolas da rede de NH.

Felipe demonstra preocupação em planejar os conteúdos, contemplando uma sequência pedagógica e, principalmente, em seguir seu planejamento durante todo o ano. Novamente, citando Tardif e Lessard (2011), reitera-se que o tempo cronológico é diferente do tempo administrativo, pois durante a aula surgem outras demandas que requerem a interferência do professor. O professor não é somente alguém que vai transmitir um conteúdo acadêmico é também alguém que vive encontros e desencontros com seus estudantes, seja acolhendo, orientando e divergindo com os mesmos. Sua prática pode ser algo desafiador em razão da presença desses elementos ocorrerem de forma isolada ou concomitantemente.

O principal desafio que é desde o começo até agora é eu conseguir planejar um trabalho pro ano e conseguir seguir ele. Isso pra mim é o que eu tenho em mente, o que eu tenho que fazer lógico com variações, mas é o que eu... Desde o primeiro dia que eu comecei a trabalhar eu falei: - **Não, eu tenho que planejar pra eu conseguir fazer um trabalho certo que vá ajudar os meus alunos. E no primeiro ano foi bem difícil assim. No segundo ano já melhorou**

bastante eu consegui elaborar um planejamento ali que eu ia conseguir seguir aí já foi bem mais fácil e na minha opinião tá melhorando a cada ano. Mas as dificuldades lógico aparecem principalmente em função da estrutura da escola isso é uma coisa que ainda prejudica bastante. A estrutura que eu falo a escola têm muitos alunos pra pouco espaço em virtude da quantidade de demandas que a gente têm, esses projetos em contraturno a gente tem bastante. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A identidade profissional também se constrói na prática diária do professor, em que ele vai compreendendo o cenário ao seu redor e construindo formas de sobrevivência, buscando alternativas pedagógicas para conseguir realizar seu trabalho muitas vezes em momentos de urgência. A falta de espaço físico para trabalhar, que fica evidente na fala de Felipe, é algo que pude visualizar frequentemente durante o trabalho de campo.

Felipe fala para os alunos: - Hoje o espaço tá limitado. - No primeiro momento nós vamos ficar na sala dos jogos jogando flafiu, jogos de tabuleiro. – No segundo momento eu vô verifica o campo de areião. Um menino fala para mim: - Sora o PIBID não tá na quadra. Respondo: - Eu não sei de nada fala com teu professor. Felipe pega a chave da sala e diz: - Mudô o PIBID não vai mais usa a quadra. Crianças: - Eh. Os alunos correm e Felipe fala: - Hei vem aqui, fulano vem cá. (D.C. 26 set. 2013).

Ao mesmo tempo em que Felipe coordena e planeja juntamente com os estagiários de EF ações do programa PIBID dentro da escola, esse mesmo programa, nas manhãs de quinta-feira, limita seu espaço de trabalho com os alunos. Felipe vive esse dilema quando prioriza o espaço para os alunos do PIBID e se adapta à sobra ou ao compartilhamento de espaço com seus alunos. Eis um fragmento do diário de campo que evidencia a readequação de sua aula em razão da limitação de espaço físico e da negociação de espaço com a professora do Programa Mais Educação.

Felipe recolhe o material e vai em direção às escadas que dão acesso ao campo de areião e chama os alunos: -Hei, vamos pra cima lá. **Subimos as escadas e uma prof^a e as crianças do Mais Educação estão ocupando o campo de areia. Ela pergunta para Felipe: - Que dividi a quadra? Felipe fala: - Não. Felipe retorna para a quadra para os alunos jogarem futsal.** Algumas crianças sobem para ficar na pracinha e outras no espiribol. Felipe sobe para ver as outras crianças. Felipe retorna e pergunto para ele: - Por que o PIBID têm prioridade nos espaços? Felipe me explica: - No início do projeto o meu planejamento era nas quintas-feiras pela manhã e em razão disso

o PIBID podia ocupar a quadra e o campo de areião nesse dia. – Por causa da mudança que eu te falei eu tive que mudar o meu planejamento pra segunda de manhã porque o dia do PIBID na escola sempre foi quinta-feira e não dava pra mudar. **Então a gente negocia os espaços. - Quando eles vão usar um lugar eu vou pra outro.** (D.C. 26 set. 2013).

A limitação dos espaços físicos dentro da escola é algo que influencia frequentemente a rotina das aulas de Felipe. O professor aparenta ter clareza sobre esse desafio em sua prática, mas ao falar sobre o seu principal desafio desde o início de sua docência na escola Begônia até os dias atuais Felipe novamente cita a questão do planejamento como o maior dos desafios em sua prática.

Mas o principal é isso é a parte do planejamento. Eu sempre ouvi muitos professores falando em planejamento e eu... é uma coisa que eu acredito e eu vi que depois que a gente planeja, a gente tem o planejamento ali as coisas são muito mais fáceis. Fica muito mais fácil tu avaliar vê o que tu pode melhorar o que tu não pode melhorar, mas isso é uma coisa que eu martelo muito na minha cabeça. Tem que planejar pra sair uma coisa certa, é uma coisa que eu me cobro bastante. Não cheguei aonde quero chegar nessa questão do planejamento [...] (Entrevista, 12 dez. 2013).

Felipe enfatiza que o planejamento pode tornar “as coisas mais fáceis” (Entrevista, 12 dez. 2013) na prática. É possível que a autocobrança pelo planejamento tenha sido algo que o professor aprendeu no cotidiano. Ter a clareza da relevância de um planejamento para “ajudar os alunos” e “pra sair uma coisa certa” (Entrevista, 12 dez. 2013) é uma preocupação política de Felipe enquanto professor de EF e também uma estratégia pedagógica para continuar em sua prática com entusiasmo.

Novamente, Felipe retoma sua preocupação em adequar o tempo cronológico à sequência dos conteúdos no que tange ao ensino dos esportes coletivos.

Na questão de ter principalmente da sequência pedagógica entendeu? É uma coisa que eu ainda não consegui chegar 100%, por exemplo, **começo o bimestre com um conteúdo e terminar com aquele conteúdo e conseguir avaliar o que as crianças aprenderam daquele conteúdo que eu quis passar pra elas. Entendeu? Lógico planejar a aula pra mim é tranquilo é a parte fácil, mas o que eu ainda tenho dificuldade é essa parte da sequência de conteúdos.** Trabalhar futsal um bimestre inteiro então vai ter o começo, o meio e o fim. Eu não achei o ponto de equilíbrio de esmiuçar: vou trabalhar

tal, tal e tal conteúdo. Tal bimestre eu vou trabalhar esse conteúdo, o outro bimestre eu vou trabalhar aquele, o outro aquele. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A preocupação em seguir uma sequência pedagógica dos conteúdos é um questionamento constante de Felipe que não tem claro qual é a melhor forma de ensino a seguir. Possivelmente, a dúvida de uma sequência didática é algo muito presente na prática dos professores iniciantes. Existem livros que elencam algumas formas sistematizadas de trabalho com a cultura corporal de movimento: Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES, 1992); Didática da Educação Física (KUNZ, 2013); Para ensinar Educação Física (DARIDO; SOUZA JR, 2007) e os Referenciais Curriculares de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ ; FRAGA, 2009). Isso revela o choque entre a formação de cunho técnico instrumental e a realidade nas escolas que exige do professor outra visão de planejamento. É possível pensar que essa incerteza de como fazer é uma lacuna que teve origem na formação inicial de Felipe, e que para conseguir desenvolver seu trabalho ele buscou respaldo em sua especialização em Pedagogia do Esporte. Ao perguntar a Felipe se ele não havia discutido essas questões na graduação, ele comenta:

Tinha, mas o que eu me lembro mais era na pós-graduação: quanto tempo é necessário pra a criança se apropriar, pra um aluno se apropriar de um conhecimento, qual é o tempo necessário pra tu desenvolver o conteúdo. **Na graduação eu vi mas eu lembro muito pouco assim pra eu poder te falar. Por exemplo, ah foi na cadeira tal. Mais foi na pós-graduação que a gente teve essas conversas que eu me recordo dessas questões de planejar em função do tempo assim.** Quanto tempo é necessário pra cada conteúdo. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Felipe sentiu a necessidade de continuar estudando para conseguir investir em um trabalho de qualidade com o intuito de atender as necessidades da cultura corporal de seus alunos e também as suas necessidades enquanto docente preocupado com seu papel social. Talvez, a tentativa de Felipe foi de adaptar o descompasso entre o tempo cronológico e o tempo do aprendizado dos alunos.

Dá, dá certo. O tempo geralmente eles falam em aulas, não em meses, assim em sequência, mas em aulas. Tal conteúdo tu precisa de dez aulas pra poder aplicar, mais ou menos isso. Só que eu ainda me questiono é se essas dez aulas devem ser numa forma seguida ou se elas devem ser intercaladas, isso é uma coisa que eu

ainda me questiono. Conversando com outros professores a gente fala: - Ah, mas, eu trabalho no bimestre um conteúdo só, no outro bimestre eu trabalho outro conteúdo. Eu acho que não é interessante tu ver o vôlei só no primeiro bimestre e no outro tu não praticar mais. Então foi uma coisa que eu mudei. Como eu te comentei no primeiro ano que eu tava aqui eu planejei uma modalidade esportiva pra cada bimestre então eu já vi que ia chegar no final do ano e as crianças não iriam lembrar mais do conteúdo do primeiro bimestre. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Felipe alicerça o planejamento de seu trabalho em um plano de ação anual, no qual contempla, principalmente, as habilidades motoras e as capacidades físicas. O professor encontrou respaldo em priorizar esses conhecimentos baseado em relatos possivelmente de seus colegas de trabalho em relação às dificuldades motoras de alguns alunos. E comenta:

As capacidades físicas principalmente com essa faixa etária, **as habilidades motoras** também que **é um relato que eu escuto que as crianças têm dificuldades de correr, eles não sabem cair, não sabem arremessar, não sabem pegar, então eu trabalho bastante isso: habilidades motoras e as capacidades físicas** (velocidade, coordenação, agilidade, equilíbrio) eu trabalho bastante. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A opção por esse tipo de trabalho com as capacidades físicas e habilidades motoras se materializa na prática de Felipe na escola Begônia. Eis dois fragmentos do diário de campo, de dias diferentes, que sustentam esse argumento:

Felipe alinha os alunos em fileira atrás da linha de fundo da quadra de futsal. Explica a atividade que os alunos deverão realizar. **A atividade é passar pela corda sem ser tocado e quicando a bola.** Um aluno passa pela corda e cai. Todos riem da cena. Felipe olha para os alunos. (D.C. 12 set.2013).

Felipe observa os alunos durante a realização das atividades. Dois alunos se empurram e Felipe fala:- Hei. **Felipe mostra para os alunos o movimento de girar no jump elevando o joelho ao mesmo tempo em que lança a bola de vôlei para um aluno.** Uma aluna vai tomar água. Felipe apita e fala: - Atenção hei, e explica:- Vai correr e cabecear para mim. Um aluno de outra turma pega a bola e quica. Felipe olha para ele, balança a cabeça de um lado para outro e fala: - Não. Fulano deixa a bola no chão. – Aonde tava. O menino coloca a bola dentro do saco de bolas. **Felipe apita e orienta os alunos a correr no jump e lança a bola para cada aluno chutar para ele.** (D.C. 26 set. 2013).

Felipe considera a especialização um marco importante em sua vida, o seu porto seguro, na qual reafirmou suas crenças e lhe possibilitou continuar sua prática com mais confiança, e com um sentimento de estar realizando um trabalho coerente com o que se propôs planejar. Ele assume, como traço de sua identidade pessoal e profissional, a opção pelo esporte. A fala abaixo é esclarecedora:

Eu acho que a minha especialização me ajudou muito assim principalmente em relação ao trabalho mesmo, a parte prática do trabalho. Depois da graduação a gente vai sair habilitado a trabalhar, mas eu acho que a especialização me fortaleceu e me deu uma segurança muito maior pra trabalhar porque eu enxergava um modo de trabalhar, e a especialização me assegurou que era aquilo ali mesmo. Principalmente o trabalho com os esportes, a metodologia a ser aplicada tanto na EF quanto em escolinhas esportivas, então isso me deu uma tranquilidade. Hoje eu sou muito mais tranquilo muito mais seguro pra trabalhar porque o que eu acreditava ser o caminho tá embasado naquilo que eu estudei posteriormente. Então isso com certeza a especialização foi um marco forte pra mim, me fortaleceu bastante. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Felipe diz que, com o passar dos anos, a experiência com os alunos lhe possibilitou aprender com os desafios e a superar a questão do controle dos alunos, entendendo as questões particulares da adolescência e os tempos de cada estudante. Marcelo (2008) preconiza que o professor torna-se experiente não somente com o passar do tempo, mas quando adquire uma conduta experiente através de situações que ele viveu em seu trabalho na escola, com os alunos.

O fragmento a seguir, da entrevista com Felipe, elucida esse argumento a respeito do que ele acredita que mudou como profissional ao passar dos anos.

E a experiência no decorrer dos anos. Com certeza eu sou um professor muito mais tranquilo no trato com os alunos, na relação com eles mesmos de saber que cada um tem o seu tempo de não ter aquela angústia, aquela ansiedade porque tem que fazer tudo, que tem que controlar, saber entender que é da crianças é do pré-adolescente é do adolescente todas aquelas questões. Que a gente não vai mudar todos eles de uma maneira assim rápida, ou a gente nunca vai mudar, mas que o trabalho deve ser feito independente de acontecer essa mudança neles ou não. Aquilo que eles têm é inerente deles mesmos. E a nossa função não é fazer coisas que mudem as características deles, que são próprias deles mesmos, isso

também eu aprendi e me ajudou bastante. **Com certeza aquela ansiedade, aquela angústia do começo de profissão eu já não tenho mais.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Corroboram essa fala duas situações/diálogos com Felipe, durante minhas observações na escola: “Pergunto para Felipe: - Tu sente dor de garganta ou nas cordas vocais? Ele responde: - No início eu ficava rouco, era inexperiente, agora eu me preservo.”(D.C. 19 set. 2013).

O conhecimento que Felipe adquiriu com sua prática a respeito de entender os adolescentes, seus sentimentos, suas singularidades fica evidente em outro fragmento do diário de campo: “A profª de Artes entra na sala e fala com Felipe: - Tu viu que as gurias tiraram a camiseta do uniforme, depois a diretora vai reclamá. Em seguida a profª saí. Felipe fala pra mim: - Elas tão com calor como é que eu não vou deixá?” (D.C. 21 nov.2013).

Ao ser perguntado sobre o que influencia seu trabalho na escola Felipe aponta como um dos elementos a questão do compartilhamento dos espaços em razão de muitas atividades desenvolvidas no interior da escola e ressalta, principalmente, as questões próprias da organização escolar, por exemplo, os eventos ocorridos durante o ano letivo. Nesse sentido, um trecho da entrevista torna-se enfático:

Isso a organização da escola. Por exemplo, eu vou dar aula amanhã aí chega oito horas e vem uma profª e me diz:- Olha tem hora cívica no pátio todo mundo têm que tá lá... no mesmo dia. Isso é uma coisa que interfere diretamente, acontece muitas vezes da gente ficar sabendo na hora o que que vai ter. Se tu ficar sabendo um dia antes daquilo que tu precisa fazer pro outro dia. Daquilo que tu não vai poder fazer, isso é a parte que mais interfere. Então quando eu quis dizer equipe diretiva é as demandas que elas têm que elas têm que cumprir na escola, mas que de repente não é organizado de uma forma que não atrapalhe não só a mim quanto todos os outros professores. Isso é uma queixa, não é uma queixa é um relato que eu tenho e que os outros professores têm também. De repente até pode ser uma falta de organização, de repente **distribuir melhor as tarefas assim pra não prejudicar pra não interferir no trabalho que pra mim é a aula, o meu trabalho é dar aula e às vezes ele é influenciado, é atrapalhado por essas questões da escola.** (Entrevista, 12 dez.2013).

Dois fragmentos do diário de campo são esclarecedores a respeito dessas influências da organização escolar no trabalho de Felipe:

Felipe conduz a turma para pegar tapetes de borracha para sentar na quadra para acompanhar as atividades da Semana Farroupilha. Felipe conversa com dois meninos que estavam se batendo. **Na quadra ocorrem as apresentações artísticas.** (D.C. 19 set. 2013).

Felipe e eu vamos para a sala. **Os alunos pegam os tapetes de borracha. Hoje tem apresentação de Ação de Graças. As turmas apresentam. Uma prof^a canta três músicas. As apresentações encerram às 10h30min.** Felipe leva os alunos para o campo de areia. Alguns jogam futebol, outros vão para a pracinha. (D.C. 28 nov. 2013).

Felipe salienta que a equipe diretiva, por possuir “tantas demandas” (Entrevista, 12 dez. 2013), a questão da organização desses eventos fica em segundo plano não por “desleixo delas” (Entrevista, 12 dez. 2013), mas em razão das muitas atividades que acontecem na rotina da escola. E explica:

Eu de certa forma até entendo eu acredito que elas tentam fazer da melhor forma possível, não pra prejudicar o trabalho de ninguém, só que as demandas são tantas que elas acabam não dando conta de organizar pra não atrapalhar ninguém. Eu não acredito que seja uma um desleixo delas uma falta de comprometimento delas com o trabalho dos outros, mas é em função das demandas que toda escola deve ter, mas que interfere diretamente. Talvez tu acaba passando isso pros alunos porque tu planeja uma coisa e vai fazer aí não dá certo e tu fica bravo, fica nervoso, aí a aula não saí do jeito que tu quer, tu acaba criando... aí tu acaba criando dificuldades com os alunos quando não precisaria por uma influência externa. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Esses eventos no interior da escola afetam o trabalho de Felipe que, muitas vezes, em um contexto de urgência, precisa adaptar suas aulas em razão das datas comemorativas que “precisam” ser seguidas, pois constam no calendário da escola.

Felipe entende que grande parte de seus colegas de trabalho, principalmente os professores de outros componentes curriculares, são parceiros quando se precisa de algum esclarecimento, pois são experientes, conhecem as pessoas, a rede de NH. Nesse sentido, os professores mais experientes influenciam os professores mais novos em suas decisões no interior da escola. Acredito que dentro da escola ocorre a formação de um *habitus* profissional, em que os professores se espelham nas experiências dos outros docentes e

constroem estratégias pedagógicas em seu trabalho. Esse argumento fica explícito na fala de Felipe:

O Leonardo¹², isso. Ele chegou no ano seguinte ao meu e eu procuro observar eles assim principalmente... **O Leonardo é um cara que os alunos adoram ele, eu procuro observar o que ele faz, o que ele têm ali, qual é a relação que ele tem que ele consegue ter o controle dos alunos e os alunos gostam dele.** R: Tu acha que no observar o que ele faz tu acaba, de certa forma, mas... algumas coisas pegando dele? F: Algumas coisas pegando, pegando. Eu acho que eu sempre paro e penso: - Não, ele é um professor e eu sou outro eu não vou ser que nem ele porque eu não sou ele. Não adianta eu tentar fazer algumas coisas que ele faz porque eu não vou...até vou fazer mas não vai tá sendo uma coisa original então não vai afetar ninguém. Não vai afetar os alunos de maneira nenhuma. Mas eu procuro no Leonardo, na prof^a Andréia¹³, na prof^a de artes, também é uma prof^a que tá há bastante tempo aqui. R: O que trabalha a prof^a Andréia? F: Com Artes e religião. **Uma prof^a muito séria assim que faz um trabalho super legal e os alunos respeitam também, então eu procuro observar qual a reação dela.** R: E qual o outro que tu tinha falado? F: O prof Leonardo e a prof^a Andréia são os que agora tão há mais tempo...R: Esses que tu busca parceria assim, ou tem algum outro? F: **Atualmente tem a prof^a Marcela¹⁴ que é prof^a também de pós-graduação. É uma prof^a muito bacana que sabe falar as coisas, é uma prof^a muito inteligente só que ela consegue falar as coisas de uma maneira super simples, então sempre que eu posso tá conversando com ela também [...]** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Esse espelhamento das experiências dos outros docentes se evidencia na prática de Felipe em um dos momentos em que ele repete o discurso da professora Jaqueline¹⁵ com os alunos. No primeiro momento, o fragmento da fala de Jaqueline: “O filme é reiniciado e um grupo de alunos bate na porta. Os alunos que bateram na porta chegaram atrasados do recreio. A prof^a Jaqueline abre a porta e sai. Em seguida ela retorna e fala para Felipe: - **Eles vão ficar copiando um texto comigo.**” (D.C. 31/10/2013). Eis o fragmento do diário de campo em que Felipe reproduz o discurso de Jaqueline: “Soa o sinal e acompanho Felipe para o pátio. Felipe vai até os alunos e todos entram na sala. Felipe explica que a aula será na sala de jogos e fala: - Depois da EF eu distribuo os Bis (chocolate). Se eu vê alguém brigando, bagunçando, **vai vim pra cá pra sala copiá um texto de três páginas.**” (D.C. 21 nov. 2013).

¹² Leonardo é o nome fictício do professor de Português da escola Begônia.

¹³ Andréia é o nome de uma professora de Artes e Ensino Religioso da escola Begônia.

¹⁴ Macela é o nome fictício de uma das professoras da escola Begônia.

¹⁵ Jaqueline é o nome fictício de outra professora de Artes da escola Begônia.

Esse *habitus* profissional de copiar texto como uma forma de advertência é mimetizado pelos docentes na/pela cultura escolar, e também pelos alunos quando entendem essa ação como forma de punição. A seguir transcrevo um fragmento do diário de campo elucidativo: “Pergunto para uma aluna: - O uso do uniforme é obrigatório? Ela responde: - Sim, e quem não vem fica sem recreio, e quem não faz o tema copia texto.” (D.C. 12 set. 2013).

Felipe entende que o pessoal e o profissional caminham juntos e tenta fazer um exercício de controle para as questões da escola não afetarem sua vida pessoal. O fragmento da entrevista vai ao encontro de um fragmento do diário de campo a respeito de “não carregar nada da escola”:

Eu procuro sempre é lógico né o professor ele é o mesmo tanto o professor da quadra quanto o professor que tá em casa no seu momento de lazer, **mas eu procuro sempre deixar de lado quando eu saio da escola terminou uma aula, por exemplo, eu não carrego nada...** R: Tu acha que consegue fazer isso? Como é que é? Como é que tu consegue fazer isso? F: **Eu desligo, por exemplo, no trajeto de NH até SL eu vou pensando. Esses dias eu tive um problema com um aluno uma discussão e no carro eu fui pensando: - Será que eu deveria ter falado isso mesmo? - O que eu vou fazer quando eu encontrar com ele de novo? - Como é que vai ser a minha abordagem com ele? Mas chegou no outro dia eu já tinha zerado, tinha esquecido, tinha esquecido não, mas já tava tranquilo em relação a qualquer outra coisa que eu tivesse que intervir. Mas isso é uma coisa que eu me trabalho bastante.** R: Então na verdade tu sai, mas tu não sai? Até um período tu não desliga? F: **Não desligo, mas eu me trabalho bastante não é 100% mas eu consigo dizer assim que as questões aqui da escola não me afetam em nada, entendeu? Eu não deixo de fazer nada não faço nada a mais por coisa que acontece na escola na minha vida pessoal assim.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

A seguir, um trecho do diário de campo contesta a argumentação de Felipe sobre seu trabalho não influenciar na sua rotina pessoal. Na ocasião, Felipe, na semana anterior, havia realizado uma espécie de gincana com os alunos e a equipe vencedora ganharia duas caixas de Bis na próxima semana.

Soa o sinal e acompanho Felipe para o pátio. Felipe vai até os alunos e todos entram na sala. Felipe explica que a aula será na sala de jogos e fala: - Depois da EF eu distribuo os Bis. – Se eu vê alguém brigando, bagunçando vai vim pra cá pra sala copiá um texto de três páginas. Vamos para a sala de jogos. **Felipe comenta: - Ontem de noite eu me lembrei que não tinha comprado os Bis, ai hoje de manhã eu**

passei no posto e peguei. –Bah se eu não trago eu não entro na escola. (D.C. 21 nov. 2013).

Felipe reconsidera seu argumento a respeito de “deixar as coisas na escola” e comenta que quando há alguma atividade, um jogo, por exemplo, preocupa-se um pouco mais, mas nos dias de hoje, dosa para que as questões profissionais não interfiram em sua vida pessoal. Isso foi uma estratégia que ele utilizou para continuar trabalhando em condições psicológicas na escola e para que não adoecesse com seu trabalho. Abaixo, um trecho da entrevista com Felipe:

Tu consegue no final de semana ter lazer? F: Consigo, sem interferência nenhuma das questões profissionais. Lógico que preocupação **quando tem uma coisa pra fazer eu tenho, bah amanhã tem isso, semana que vem tem um jogo lá isso aí é normal, mas eu consigo deixar as coisas aqui na escola, não 100% mas de uma maneira que não me atrapalhe assim na minha vida pessoal. Eu fui melhorando ao longo dos anos também.** R: No primeiro ano como é que tu lembra disso? F: **Me estressava, me estressava bastante até que a partir daí eu fui trabalhando...** R: Eu lembro que tu me comentou a questão da voz também. F: **Isso, isso exatamente questões físicas, psicológicas tudo né aí eu fui me trabalhando, ponderava.** Assim pô o aluno vai embora e eu acho que ele não fica pensando no que aconteceu porque tem outras coisas pra fazer. Ele não vai ficar lembrando o professor fez isso fez aquilo. Então porque que eu vou me dar o direito de daqui a pouco tá atrapalhando a minha vida por alguma questão que eu tive com algum aluno, com alguns alunos, então isso foi um questionamento que eu mesmo me fiz. O aluno eu tenho certeza que ele vai pra casa e pra ele acabou... isso de observar ao longo dos anos assim. Brigar com o aluno brigar no bom sentido de cobrar e no outro dia o aluno chegar e te cumprimentar na boa. E pensar assim: - Bom o aluno não leva algo pra casa, ele zera, pra ele termina. Então pensei: - Não posso me desgastar a certo ponto de até interferir na minha relação com o aluno. **Eu vou pra casa e vou ficar pensando no problema que um aluno têm que o outro têm e eu vou chegar no outro dia e eu vou ter que dar aula pra aquele aluno aí eu vou estar num desgaste tão grande que eu não vou conseguir fazer o trabalho.** R: Mas no início tu sentia isso? F: No início eu tinha isso. R: No primeiro ano? F: No primeiro, sei lá, no segundo ano. R: E tu teve alguma ajuda assim técnica pra isso? Ou foi tu sozinho? F: **Não, fui eu fazendo esses questionamentos assim, esse trabalho muito forte.** R: Mas tu conversava com alguém na época? F: Não. R: Era tu sozinho? F: **Era eu sozinho. Sempre refletindo né. Eu pensava: - Pô é isso que eu vou fazer praticamente o resto da minha vida. Como é que eu vou lidar com isso pra que não interfira na minha saúde? Que acontece com várias pessoas, acho que chega a ser comum as**

peças terem problemas de saúde por darem aula. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Felipe reconhece que, muitas vezes, deixa de fazer coisas em sua vida pessoal em razão de seu comprometimento com o que faz profissionalmente. Que lugar ocupa o trabalho na vida do professor? Durante a semana Felipe se priva de momentos de lazer em razão de que, no dia seguinte, sua jornada inicia cedo: “É um questionamento eterno, é um dilema eterno assim eu acho que eu vou conviver com esse dilema a vida toda. Mas eu acho que cabe a nós conseguir ponderar pra ter uma vida tranquila, não ficar se martelando.” (Entrevista, 12 dez. 2013).

O trabalho do professor, por ser uma atividade complexa e que ocorre pela “interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2011), uma responsabilidade social muito grande, se materializa na prática de Felipe e também de outros docentes quando reconhecem suas mazelas e buscam compartilhá-las na escola ao proporem um “kit final de ano do professor”. O trecho do diário de campo é primoroso nesse aspecto:

Pergunto para Felipe: - O que tem naquela caixa escrito Kit final de ano? Felipe responde: - Sabe aqueles kits que as empresas dão pros funcionários no final de ano? Respondo: - Sim. **Felipe:- Pois é o pessoal fez aqui o kit final de ano do professor. Pergunto: - O que que tem dentro? Felipe: - Tem chocolate que eu já comi. Rita: - Chocolate por causa da ansiedade? Felipe: - É, tem remédio antisigam, tem uma garrafa de cachaça que ninguém tomou, tem mais umas coisas que eu não me lembro.** Conversamos sobre o final de semana e eu comento: - O tempo de trabalho pro professor deveria ser diferente, quando chega outubro tá todo mundo cansado. E aí tem novembro e dezembro que é curto. Felipe: - É dezembro nem conta. **Felipe diz: - Um amigo meu disse “prof tem dois meses de férias”, mas a gente durante o ano não pode fazer nada.** Comento: - A gente se envolve né? Ele responde: - É. Comento: - Não dá pra gente tomá cerveja porque no outro dia tem que trabalhá. Ele responde: - É. Comento: - E não dá pra gente ir mal. Felipe: - É, não dá tu te envolve, cansa. Comento: - No verão, nas férias a gente vive. Felipe: - É verdade. Rita: - Dá pra fazer coisas que normalmente a gente não se permite fazer. Felipe: - É. Soa o sinal. Felipe e eu descemos para a sala. (D.C. 24 out. 2013).

Ao se aproximar do final de ano Felipe adota alguns hábitos de lazer, levado, possivelmente, pelo cansaço de um ano que passou e buscar, em sua rotina com os amigos, um incentivo para continuar estimulado até o final do ano letivo. Felipe, talvez reconheça que sua rotina pessoal possa estar afetando seu trabalho em sentir-se cansado. Em um fragmento

do diário de campo lê-se: “Felipe fala: - Bah eu saio daqui e sinto sono. Pergunto: - Dormiu tarde? Felipe: - Mais ou menos, é que toda noite eu tô indo tomar cerveja”. (D.C. 28 nov. 2013).

Durante a escrita do caso de Felipe pude entender o principal traço de sua identidade profissional — a identificação com o esporte, principalmente o futsal. Através das entrevistas, diálogos, pelas observações no campo e conversas com meu orientador, pude perceber, nesse momento, que o professor Felipe construiu uma identidade profissional articulando suas experiências pessoais com o futsal e que essas experiências o motivaram na escolha de sua formação em EF, e ganharam força com sua especialização em Pedagogia do Esporte. As crenças de Felipe se consolidam em sua prática na escola Begônia, nas escolinhas de futsal e, possivelmente, em sua prática diária em sua outra escola.

A coordenação do PIBID por Felipe na escola Begônia oferece elementos para que, juntos, professor e estudantes de EF dialoguem e produzam um tipo de conhecimento. Esse conhecimento que Felipe compartilha com os estudantes de EF não se transporta para sua prática pedagógica com os alunos. O grupo de alunos atendidos pelo PIBID é em menor número e todos os estagiários trabalham juntos. Na aula de Felipe são muitos alunos e ele trabalha sozinho.

As experiências pessoais de Felipe com o esporte — futsal — foram se construindo e tornando-se, nesse momento de vida do participante, definitivas e definidoras de uma identidade profissional. O conhecimento que o participante compartilha com os estudantes de EF do PIBID não encontra lugar na prática de EF na escola, pois as experiências vivenciadas por Felipe na infância e em sua especialização reafirmaram a identidade profissional desejada por ele, um traço identitário vinculado ao ensino dos esportes.

5.3 CASO BETO

Beto foi o quarto professor que procurei nas escolas de Novo Hamburgo. Meu primeiro contato com ele foi através de um telefonema para verificar se o professor de fato se adequava às características para este estudo. Na ocasião, expliquei minha pesquisa e perguntei-lhe há quanto tempo ele estava formado e, após, agendei uma ida à escola para um conversa pessoal para expor minhas pretensões de pesquisa.

Cheguei à escola Girassol às 14h05min. Ao chegar subi uma rampa de acessibilidade e me identifiquei para a secretária. Ela pediu que eu aguardasse. Nesse tempo de espera, a guarda municipal, uma professora e uma funcionária me cumprimentaram. Aguardei a

diretora por volta de vinte e cinco minutos, pois, ela estava em reunião com a coordenadora do Mais Educação. Expliquei a pesquisa para a diretora, comentando que a pesquisa aconteceria em quatro escolas e poderia trazer um retorno para a escola e para a Rede de Novo Hamburgo. Após minha explicação entreguei à diretora a Carta de Anuência que de imediato foi assinada por ela. A diretora chamou o professor de Educação Física, Beto. Apresentei-me ao professor e iniciamos nossa conversa na sala dos professores. Tocou o sinal e ele convidou-me para ir à biblioteca e continuar a conversa sem barulhos. Na biblioteca, mostrou-me os materiais alternativos que estava fazendo, e disse que abriu mão de um período de seu planejamento para trabalhar com mais uma turma de xadrez (na ocasião ele tinha cinco turmas da modalidade). Relatou que vai encerrar esta turma, pois está com dificuldades para planejar suas aulas e que lhe foi solicitado fixar caixotes de madeira nas paredes externas da escola para armazenar plantas porque o outro professor veterano se nega a fazer esse trabalho. A conversa durou quarenta minutos e Beto, gentilmente, me mostrou a escola e o local onde guarda o material de Educação Física. Os materiais de Educação Física são armazenados embaixo da escada, tendo um pequeno arquivo para guardar bolas velhas. A escola é pequena e não possui área coberta. Nos fundos da escola há uma cancha com areia que faz divisa com uma cerca de arame para um terreno baldio e um valão. Beto disse que muitas bolas foram perdidas, pois caíram no valão. Despedi-me de Beto às 15h30min, e, à saída, me despedi do professor, da diretora e da secretária. Ao final da tarde liguei para as escolas para confirmar os dias e os horários para iniciar as observações. O cronograma inicial ficou assim estabelecido: terça-feira, manhã: professor Rui (escola Camélia); terça-feira, tarde: professor Beto (escola Girassol); quinta-feira, manhã: professor Felipe (escola Begônia); quinta-feira, tarde: professora Ciça (escola Flor de Lótus).

A diretora Eneida¹⁶ mostrou-se simpática e acolhedora e Beto prontamente aceitou fazer parte deste estudo. Durante todo o trabalho de campo, Beto mostrou-se aberto ao diálogo, o que me possibilitou compreender as conexões entre as suas experiências de vida que o levaram a escolher determinada formação acadêmica em Educação Física. Pensando nesses possíveis elementos que constituem a identidade docente e de que forma estavam sendo contemplados em minhas observações e diálogos, próximo ao final do trabalho de campo agendei uma entrevista que ocorreu na biblioteca da escola, na penúltima semana de aula, onde pude conversar com o professor. Nesse dia, Beto não estava realizando atividades com os alunos, mas apenas as complementares ao seu trabalho na escola.

¹⁶ Eneida é o nome fictício da diretora da escola Girassol.

Conversar com os docentes na perspectiva de entender o que eles fazem, porque o fazem, como foram, puderam e conseguem constituírem-se professores é uma tentativa de compreender os processos subjetivadores da herança identitária que cada docente carrega consigo antes de chegar aos cursos de graduação.

Apresentação introdutória do caso Beto

Beto, nome fictício adotado para este estudo, tinha, no período de realização do trabalho de campo, entre 23 e 24 anos. O professor é natural de Porto Alegre e reside desde pequeno na cidade de Canoas. Seu porte é alto e magro, possui a pele clara, usa barba e o cabelo é curto. Beto demonstra ser observador e crítico, talvez movido por sua vinculação partidária. Algumas vezes seu semblante demonstra sinais de cansaço, possivelmente devido a sua tripla jornada – trabalha durante o dia e cursa o Bacharelado à noite, e mensalmente, aos finais de semana, realiza sua especialização. Ao longo do trabalho de campo pude observar que fui aos poucos me aproximando e ganhando a confiança de Beto que, muitas vezes, narrava os dilemas e tensões que vivia em seu trabalho na escola. Alguns desses dilemas eram comuns aos outros participantes da pesquisa — a questão do espaço físico limitado para as práticas, por exemplo. O professor, à época, tinha uma namorada e junto com ela cuida de dois cachorros. O participante não tem filhos e mora com os pais.

O percurso pessoal de Beto

Beto comenta que sempre esteve muito ligado ao esporte e quando adolescente corria no parque, na rua, porque gostava de correr. Ao ser perguntado sobre como a EF entrou em sua vida, disse algo que, talvez para ele, não estivesse tão claro no início da conversa, mas, aos poucos, foi se desvelando durante a entrevista.

Essa pergunta ela... durante o próprio curso de EF que eu fiz lá no IPA eu venho direto assim... e eu não sei. Não sei por que eu quis. **O meu pai é professor de EF, o meu irmão também é professor de EF. Não sei se foi influência, mas eu sempre tive muito ligado ao esporte, sempre participei das aulas, sempre participei de treinamento, então eu não sei ao certo o que me levou pra esse lado. E eu não tenho como te responder ao certo: - Oh foi por esse motivo. Foi de repente um conjunto de fatores que fez eu seguir para a EF.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

A escolha do curso superior em EF para Beto está ancorada em suas memórias de infância, adolescência, e principalmente por ter o pai como figura inspiradora na escolha do curso. Essas memórias estão latentes, conforme Josso (2004), no período de estudante de cada um e de sua história de vida. Para Beto a ligação “muito forte” com o esporte, principalmente o atletismo e as referências familiares positivas com o pai, o irmão e a mãe que também é professora de anos iniciais, foram se constituindo em experiências subjetivadoras para optar pela Licenciatura em EF.

Durante sua infância, algumas vezes acompanhava a mãe à escola. O participante relata que poucas vezes acompanhava o pai devido à sobrecarga de trabalho de sessenta horas, e o fazia mais aos finais de semana. Ele se lembra do pai levando-o a parques e praças.

Durante a infância Beto participava de escolinhas esportivas, mas não conseguiu continuar durante muito tempo devido a problemas de logística de transporte, pois não havia quem o levasse à escola no contraturno. Beto iniciou um contato maior com o atletismo ao ingressar na Faculdade. O trecho da entrevista, a seguir, contextualiza o argumento acima:

O esporte... eu entrei mais no esporte depois que eu comecei a fazer faculdade porque tinha questões de transporte... eu fazia escolinhas na escola, no colégio, mas sai fora pra fazer em outros lugares, nunca tinha quem me levasse. R: Por que a tua mãe trabalhava bastante e o teu pai também? B: Isso. Daí pra ir sozinho... e quando dava eles levavam sempre. **Mas eu comecei a entrar mais depois que eu entrei na faculdade, na ULBRA daí eu entrei na faculdade o meu irmão foi auxiliar técnico da equipe de atletismo e eu sempre fui muito ligado ao atletismo e comecei a treinar atletismo.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Novamente, de acordo com Dubar (2009), ao dizer que a identidade é fruto do meio social, e, conforme Bauman (2005), que enfatiza que a identidade pode definir-se pelas comunidades de vida e princípios, Beto foi capturado pelas identidades ao seu redor — do pai e do irmão — ou seja, o primeiro meio social — a família — o influenciou a desejar pertencer e compartilhar de conhecimentos presentes naquele contexto familiar. Eis um fragmento da entrevista que é esclarecedor:

R: Antes não? Antes quando pequeno não lembra de nada que tenha te marcado? B: **Ah, antes de eu entrar eu me lembro que eu corria na rua, eu ia no parque ali correr, isso antes.** R: Mas tu ia correr na rua... B: Eu ia correr porque eu gosto. R: Mas tu via o teu pai fazendo isso? Da onde é que te veio esse interesse de correr na rua, de

atletismo? B: **É pode ser também o pai também foi treinador de atletismo muito tempo no parque Capão do Corvo mas não...** R: E tu ia com ele nessas provas? B: Não. R: Mas tu via ele na função com camiseta, com coisa...? B: Não, mas ele foi antes, isso na década de 80. R: Mas ele te incentivava no atletismo? Tu via medalha dele? Fotos? B: Ah, ele tem umas caixas de medalhas lá mais fotos... R: Têm umas coisas que estão lá no inconsciente da gente né? B: É verdade. Fotos eu não lembro. R: Mas as medalhas...B: **Ele tem, eu já vi fotos antigas do pai, mas não me lembro de que sejam fotos de esportes. Ah o pai disputava campeonato de handebol, o pai disputou pela UFRGS muito handebol e atletismo.** R: Ele estudou na UFRGS? B: Sim. Na década da ditadura militar ele treinou para as olimpíadas que eles faziam. Ele fazia muita competição contra o Scobar. R: Ah é? E ele foi colega do Scobar? B: Não o Scobar era do IPA. R: Ah é verdade. B: O pai era da UFRGS. R: Mas ele conhece o Scobar? B: Conhece, muita competição contra, era uma rivalidade na época. Ele conta os fatos dele que ele jogou um pouquinho de futebol, um pouquinho disso um pouquinho daquilo. R: Essa questão de tu correr, de gostar, de curtir, foi quando criança ainda? Atletismo? B: Sim. **Sempre gostei, sempre gostei. E de repente o meu irmão teve um pouquinho mais de influência porque quando ele começou com o atletismo...** R: O teu irmão também? B: **É, quando ele começou com o atletismo lá como auxiliar, com exercícios... eu ia com ele e dai de repente o meu irmão teve um pouco mais de influência. Ele me ensinou muita técnica, muita coordenação então de repente foi um pouquinho mais.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

No trecho acima é possível destacar que o indivíduo constrói crenças a partir de modelos que utiliza como referência, seja em sua família, na graduação, ou no seu trabalho na escola. Pensar sobre a identidade docente é uma tentativa de compreender todo o panorama de um percurso da história de cada docente e considerar esse percurso parte fundamental da identidade profissional de cada professor.

O percurso profissional de Beto

Durante o Ensino Médio Beto realizou testes vocacionais para saber qual seria sua inclinação profissional. Nos testes vocacionais o professor relata que o resultado indicava Publicidade e Propaganda, Arquitetura e não indicava EF. Ele prestou vestibular para EF e em segunda opção escolheu os cursos indicados pelo teste vocacional. Iniciou, então, o curso superior em EF, na ULBRA, em Canoas, e migrou para o IPA em razão de que, à época, os valores das disciplinas no IPA eram mais baixos do que os ofertados pela ULBRA. Ele iniciou a Faculdade aos 17 anos e nesse período também iniciou o treinamento em atletismo

por intermédio de seu irmão que era auxiliar técnico da equipe de atletismo da ULBRA. A conclusão do curso superior em EF ocorreu no ano de 2011. Em abril de 2012 iniciou a especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho, com encontros mensais, sempre aos finais de semana. No ano de 2013, o participante cursava o Bacharelado em EF, no IPA, à noite.

Beto iniciou trabalhando na área de EF em uma academia de natação durante três anos enquanto ainda cursava a Faculdade. Também trabalhou em projetos sociais com atletismo na cidade de Canoas. No ano de 2012, o participante ingressou na Rede Municipal de Novo Hamburgo como professor de Educação Física. Em janeiro de 2013 prestou novamente concurso público para a SMED/NH e aguarda ser nomeado. Beto também realiza trabalhos de marcenaria e muitos trabalhos são produzidos a pedido dos colegas de trabalho para utilização pedagógica.

Ao chegar à escola Girassol, cuja primeira experiência efetiva como docente de EF ocorreu nessa escola, o participante disse que “sabia o que iria encontrar” (Entrevista, 12 dez. 2013) e que não caiu de “paraquedas” (Entrevista, 12 dez. 2013). Seu sentimento, no início da docência, foi o de que já possuía experiência desde os 18 anos quando iniciou seus estágios. Novamente os estágios surgem como elemento de formação dos futuros professores. As experiências de estágio podem ser incorporadas ou não à construção da identidade docente, levando aos professores a enfrentar a sua realidade na escola de modo a abrandar o “choque com a realidade” escolar (VEENMAN, 1984). Segue abaixo um trecho da entrevista que contextualiza a fala acima:

Eu digo assim ao contrário de muitos aí **eu tinha uma certa experiência já desde os meus 18 trabalhando**. R: Tu trabalhava com que? B: **Eu comecei a trabalhar a minha primeira oportunidade de emprego foi em área de academia trabalhei três anos numa academia de natação, mas também eu fiz trabalhos voluntários com atletismo com o professor Tomaz lá em Canoas; trabalhei na prefeitura com projetos sociais atrás das escolas municipais**. R: Em Canoas mesmo? B: Em Canoas, em espaços perto. **E então nas poucas vezes que eu fui na escola do pai muitas vezes que eu fui na escola da mãe então eu já sabia mais ou menos, não fui pego de surpresa. Eu não caí de paraquedas eu sabia, eu cheguei sabendo o que eu iria ter**. R: O que tu iria ter, encontrar...B: O que eu iria encontrar. **Pô aqui na escola a gente não tem uma quadra eu dou aula na areia**. R: Tu já tinha dado aula assim também? Tinha lugares que não tinha quadra? B: Sim. **No projeto da prefeitura eu dava aula num campo que tinha duas goleiras e o campo era um triângulo, sem infraestrutura nenhuma**. R: Isso na época dos

estágios? B: **Na época dos estágios.** R: Estágio remunerado? B: No remunerado. (Entrevista, 12 dez. 2013).

O fragmento do diário de campo, a seguir, evidencia como a falta de uma infraestrutura interfere no trabalho de Beto na escola, em suas aulas, que deve buscar alternativas em seu trabalho para enfrentar o forte calor com seus alunos:

Soa o sinal. Beto e eu nos dirigimos para a sala de aula do 3ºano. Beto me apresenta para a turma e comenta que eu irei observar algumas aulas. Beto faz as combinações sobre tomar água quando ele liberar. Organiza os alunos para ir para a Educação Física. **Não há nenhuma cobertura para a prática da Educação Física. Está muito quente, 35°C.** Beto pede para um dos alunos pegar os materiais. Pergunto para uma menina se ela sabe onde posso pegar uma cadeira. Ela aponta para a sala de atendimento de alunos e diz que busca para mim. Eu a agradeço. Ela pergunta: Onde tu dá aula? Eu respondi onde eu trabalhava. Ela pergunta:- Tu conhece a fulana? Eu digo: - Sim, ela era minha aluna. **Beto se dirige com os alunos para a sombra do prédio de um dos lados da escola.** Eu fico embaixo de uma área de uma casa velha que funciona como depósito. Essa casa fica ao fundo da quadra. **A quadra é de areia.** Beto inicia a primeira atividade chamada Escravos de Jô. Ele explica atividade para os alunos. Alguns alunos estão sem chinelos e sandálias. Mesmo com o espaço pequeno, sem cobertura, a quadra sendo um espaço com areia, e principalmente, pelo forte calor, percebo as crianças muito participativas, alegres e comprometidas para um bom andamento da aula. **Após essa atividade Beto libera os alunos para tomar água.** Eles vão para os banheiros. Há um barulho de motor que vem de uma empresa localizada ao lado da escola. (D.C. 10 set. 2013).

A falta de infraestrutura para as aulas foi algo que Beto vivenciou durante os estágios remunerados. Nos estágios obrigatórios, o participante vivenciou dilemas no que tange à existência de infraestrutura, mas não podia utilizá-la em razão de outras atividades que a escola priorizava, como o treinamento das equipes. Outro dilema que Beto vivenciou durante seu estágio foi o impedimento de seguir seu planejamento com dança, um dos elementos da cultura corporal. Abaixo um trecho da entrevista com o participante:

Não o estágio não remunerado da faculdade eu fiz os três em escolas particulares. **Eles têm muita estrutura, às vezes eles não têm nenhuma dependendo da visão da escola se dá prioridade para o treinamento. Então às vezes em dias de chuva mesmo tendo um ginásio a gente ia pra sala de aula, o treinamento tinha preferência.** Por exemplo, eu passei no colégio Adamastor e nós propomos uma ideia, ela foi aceita pelos alunos, os alunos fizeram

essa ideia e depois vieram os pais perguntar pra coordenadora da escola se tinha mudado a visão da escola, porque nós estávamos dando dança e a dança poderia expor muito os alunos. R: Isso no estágio curricular? B: No curricular. Então isso bah te limita e aí nós fomos chamados na coordenação e a coordenação pediu pra nós não fazermos mais. E daí pô a gente foi fazer um trabalho sendo que foi aceito por todo mundo, nós não impomos. Nós colocamos em votação e os alunos escolheram o que eles queriam, mas faz parte. (Entrevista, 12 dez. 2013).

O dilema da utilização dos espaços para a prática da EF durante o estágio de Beto é revivido em sua prática, na escola Girassol, quando lhe “foi pedido” (Entrevista, 12 dez. 2013) para utilizar o espaço da quadra de areia para não “atrapalhar” (Entrevista, 12 dez. 2013) as outras aulas. Eis um fragmento da entrevista que esclarece o argumento acima:

Em questão de desafio o espaço é... que antes eu dava aula aqui no pátio aqui na laje só que ela fica entre a biblioteca e duas salas, então foi pedido pra... e aqui ia seria um espaço melhor em questão de piso, quicar bola, sei lá qualquer atividade, de deitar, rolar qualquer atividade foi pedido pra eu ir lá pra areia por causa da questão do som. Realmente fica complicado [...]. (Entrevista, 12 dez. 2013).

No início de sua caminhada como pefi na escola Girassol até os dias atuais algo que marca Beto são as histórias de vida dos alunos. O professor comenta que “ouvindo as histórias dá para entender como são os alunos”. Abaixo, a íntegra da fala de Beto sobre o que o marcou no início da docência:

O que mais me chamou a atenção e chama a cada dia são as histórias dos alunos. Mesmo sabendo, lendo muito, mas as histórias dos alunos é uma pior que a outra, abuso, tráfico. Aí ouvindo as histórias nós entendemos como é que são os alunos. Muitos são rebeldes, gritam, falam alto palavras de baixo calão. (Entrevista, 12 dez. 2013).

E Beto relata uma situação familiar cujo pai de três alunos veio à escola buscar ajuda da diretora a respeito dos filhos:

As crianças correm na quadra e fazem uma brincadeira de pegar. Está muito quente e o sol está forte. Fico um pouco ao lado de Beto. Beto me comenta: - Sabe o fulano e a fulana? Respondo: - Sei. Beto: - O pai deles veio aqui fala com a diretora porque eles tão batendo na

mãe deles. Comentário: - Não acredito. Beto: - A diretora falou pra ele: - O senhor não faz nada? E o pai respondeu: - Se eu ameaço bater nos dois eles falam que vão me denunciá no Conselho". (D.C.22 dez.2013).

Beto revela que procura manter sempre boa relação com os alunos, de cumplicidade estabelecendo um vínculo com eles e nunca teve problemas de falta de respeito por parte deles em suas aulas. Ele se posta como professor, mas ao mesmo tempo estabelece uma relação estreita e horizontal, e é bem provável que seja devido a essa relação próxima e de interação com os alunos que ele se deixe impactar pelas histórias de vida dos estudantes. Beto assume-se “partidário” (Entrevista, 12 dez. 2013), sendo esse um traço marcante em sua identidade, o que, possivelmente, o leve a entender as mazelas enfrentadas pela população menos favorecida economicamente. A questão de conviver com os alunos, sabendo e acompanhando seus dramas, é algo que Beto não havia experimentado durante campanhas políticas, e, talvez, em razão disso é algo que o toca muito. Abaixo transcrevo um trecho da entrevista com o professor que ilustra esse argumento:

R: E talvez essa relação mais estreita que tu têm com eles te choca tanto essa questão das histórias das crianças. B: Com certeza, bah. R: Então que tu lembra é essa questão das histórias dos alunos, o que mais te tocou no início da docência? Quando tu estava em outros trabalhos fora daqui tu conhecia a realidade dos alunos? Mais do que aqui? B: Eu tinha uma certa noção. **Eu sou partidário, eu trabalhei em campanha, então fundo de vila lá em Canoas eu conheço, eu sei como é que é a realidade. E o pai e a mãe sempre trabalharam em escolas de vila, no meio da vila... então a realidade assim a questão da pobreza eu tenho noção, mas a questão da violência mais assim...B: Mas as questões das histórias assim também bah, a gente sabe algumas histórias que a gente vê no jornal, na tv, mas aqui a realidade tá na nossa mão, ultrapassa a televisão e tá com a gente, nós temos que tomar as decisões, nós temos que dependendo do que a gente sabe correr atrás das atitudes, faz parte.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Compreender as mudanças sociais do entorno é algo complexo e o docente é convidado a considerar esse aspecto como algo presente no cotidiano de suas aulas.

Um exemplo de mudança social se reflete na prática de Beto em razão da migração de pessoas para um condomínio próximo à escola, fazendo com que houvesse maior lotação no número de alunos por turmas. Eis um fragmento do diário de campo:

Beto comenta: - Todo o final de ano vários professores pedem transferência de escola. Pergunto: - Tu já pediu? Beto: - Eu não posso, estou no estágio probatório. **Beto me relata que está aumentando o número de alunos por turma. Pergunto: Por quê? Beto responde: - Por causa de um condomínio popular que fizeram aqui perto. A aula segue. (D.C. 08 out.2013).**

É possível que o discurso disseminado entre seus colegas docentes sobre pedir transferência para outras escolas seja porque muitas coisas “de fora” acabam “entrando na escola”. Ou seja, as mudanças sociais — número crescente do tráfico de drogas, conflitos e violências dentro das famílias e superlotação de turmas em razão do fluxo migratório de pessoas para o condomínio próximo da escola — podem ser as causas que levam os docentes a buscar novos espaços de trabalho, em uma tentativa de sobrevivência.

Beto busca inspirar-se profissionalmente em seus pais e no irmão. As experiências sociais do participante quando era criança foi fonte de inspiração na escolha do curso superior de Licenciatura em Educação Física. Ele acompanhava a mãe à escola e algumas vezes a assistiu ministrando aulas. Essas experiências positivas no meio familiar foram construindo nele o desejo em ser professor. De um lado, a mãe professora de anos iniciais e, do outro, o pai e o irmão professores de EF.

O participante comenta que aprendeu “a teoria” (Entrevista, 12 dez. 2013) da EF na Faculdade e que “os professores da escola” (Entrevista, 12 dez.2013) não foram sua referência. Cita o nome de alguns professores da ULBRA/Canoas e do IPA que foram e são referências como docentes em EF. Ainda em se tratando de referências docentes, Beto comenta sobre como vai “pegando” (Entrevista, 12 dez.2013) na escola outras formas de ser docente. Essas outras formas de ser docente constituem um *habitus professoral* (COSTA, 2010), em que os docentes vão aprendendo formas possíveis de ser professor dentro da escola com os outros docentes.

R: Tu acha que o teu pai, o teu irmão e também os professores da faculdade podem ter sido uma referência pra ti? B: **Ah com certeza porque nós vamos nos moldando, nós vamos pegando um pouquinho de cada e adquirindo a nossa própria personalidade. Algumas coisinhas que hoje eu faço eu fui pegando vendo as atitudes dos professores aqui. R: Aqui? B: Sim aqui também, eu fui vendo o que dava certo e fui inserindo também. Tu vai montando a tua personalidade e tu vai tentando... ah com aquele lá ele trata daquele jeito e dá certo... assim tu vai te moldando.** Certos professores que na época da licenciatura eu falava: - Bah esse professor aí não dá, mas hoje no bacharel eu tenho uma outra visão

dele, tu vai conhecendo o trabalho que o cara faz. **Esse professor hoje que eu tenho passa a ser uma referência.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Dois trechos do diário de campo são preciosos a respeito desses *habitus professoral* aprendido na cultura escolar. Eis, abaixo, os fragmentos do diário de campo:

Subimos as escadas e chegamos na outra turma. Converso com a professora regente da turma. **Beto fala: -Fila por tamanho. E pergunta: - Por que os pequenos tão atrás? Uma criança grita. Beto fala:- Aqui quem grita sou eu. Beto chama um aluno e muda o timbre da voz.** As crianças se agitam. Descemos as escadas. **Beto:- Vou contar até três pra senta em círculo: um, dois, três. Beto senta e as crianças também.** Beto organiza o cd. **Beto fica em pé com as mãos nos bolsos e fala: Só vou começar quando tiver silêncio. Beto troca algumas crianças de lugar. Beto fala: -Hoje nós, hoje nós, hoje nós, vou pode começar? Um aluno fala:- Não. Beto responde: - Então tu vai dá aula no meu lugar.** (D.C. 17set. 2013).

Beto pede para os alunos colocarem as mochilas em cima das mesas e pede para as crianças arrumarem as cadeiras em uma fileira. As meninas vibram: - Eh. Os meninos falam: - É dança da cadeira. Beto:- Não é dança das cadeiras. Dois alunos trocam tapas e olham para mim. Um aluno estala os dedos para mim, parece querer chamar minha atenção. Crianças conversam. Beto numera as cadeiras intercalando uma sequência de números ímpares e após pares. **O celular toca e Beto fala: - Desliga, desliga. - Se tocá eu vô recolhê. - Tu sabe muito bem que não é pra trazê.** (D.C.24 set.2013).

O primeiro trabalho de Beto como pefi efetivo ocorreu na escola Girassol, a partir do ano de 2012. O professor ao apresentar-se na SMED/NH foi bem recebido e lhe ofereceram a escolha de três escolas. Na apresentação e escolha das escolas na SMED/NH estavam Beto e outros dois colegas de EF. O participante optou pela escola Girassol em razão da proximidade da escola com a estação de trem, pois reside em Canoas e utilizaria o trem como meio de transporte.

Beto foi bem acolhido pela equipe diretiva, pelos professores, funcionárias e principalmente por Inês¹⁷ e Fátima¹⁸. Essas duas colegas de trabalho auxiliaram o participante em sua socialização na escola. O ambiente, como meio social, na escola, foi importante e

¹⁷ Inês é o nome fictício da guarda municipal da escola Girassol.

¹⁸ Fátima é o nome fictício da professora da biblioteca da escola Girassol.

acolhedor para a adaptação de Beto na cultura escolar. Ele ressalta sua “adaptação muito rápida em razão das pessoas” (Entrevista, 12 dez. 2013) que compõem o quadro de docentes e funcionários.

R: Eu queria que tu me comentasse um pouco como foi o teu ingresso na rede de NH e nesta escola? B: O melhor possível, **eu tive uma adaptação muito rápida, muitos pelas pessoas que aqui estão e eu posso citar a Inês (guarda), da Fátima (professora de biblioteca) são pessoas de fácil comunicação.** A equipe diretiva também mais tranquila, mas as duas me deixaram mais a vontade em questões de falar, de rir, então... R: Tu acha que elas te acolheram? B: Todo mundo, todos. R: E por que essas em especial? Tu encontrou nelas parceria? B: Ah com certeza. E os outros professores também, mas às vezes a gente têm ideias diferentes... **eu e a Inês nós divergimos bastante; têm umas coisas com a Fátima que eu não concordo muito, mas a questão da parceria, bah tá louco, elas são assim... têm outros professores que eu concordo mais, mas tenho pouca proximidade, mas isso faz parte da personalidade. Mas elas foram as que mais... que chegaram primeiro.** O primeiro contato que eu tive foi com a coordenadora quando eu cheguei, depois foi com a diretora... R: Que continuam as mesmas? B: Continuam as mesmas. E fui muito bem acolhido sem problema nenhum. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A acolhida de Beto pelos colegas de trabalho foi fundamental para seu início como pefi na escola Girassol. Esse contato mais próximo com Inês e Fátima, nos primeiros dias da vida escolar do professor, possivelmente o levou a construir uma primeira identificação com essas colegas. A relação próxima de Beto com Inês fica evidente em suas aulas. Abaixo fragmentos do diário de campo evidenciam o argumento acima:

Descemos as escadas. Beto usa a sombra de uma árvore, pois, comentou que há um menino que fala ser alérgico à areia, porém o menino disse a Beto que a mãe fala que não é para ele ir na areia para não se sujar. Beto explica que fará uma atividade e depois eles poderão ir para a pracinha. As crianças deixam as garrafas d’água no banco onde eu estou sentada. **Beto inicia a brincadeira do lobo e diz que o ferrolho será a guarda municipal que está sentada em um dos balanços.** Ela sai e senta em um banco um pouco mais afastado. A brincadeira era de roda e Beto iniciou sendo o lobo e combinou o ferrolho na cor amarela. (D.C. 10 set. 2013).

Beto fala: - Peguei o cd errado. Todo mundo dançando. Quando eu falar estátua para. Beto fala para uma aluna: - É cd de criançinha,

gugu dadá. Beto fica no meio dos alunos e fala: - Estátua fala? Uma aluna responde: - Não. Beto: - Por que tá falando? Alunos seguem em deslocamento e fazem um trem. Beto: - A música parô, para. Beto: - Agora quando a música para tem que fica numa posição que quiser, entendido? Algumas crianças jogam-se umas sobre as outras. **A guarda aparece. Beto fala com ela e pede para que ela busque na biblioteca o outro estojo de cds.** Beto fala para as crianças: - Vou fazer um desafio: quem não conseguir se mexer eu vou... sei lá... uma menina para na frente depois o colega para na frente dela e tem que faz a mesma pose pra ser salvo. **A guarda entrega o estojo de cd para Beto. Beto fala para a guarda: - Eu peguei música de dormi há, há, há.** Beto fala para as crianças: - Vamu vê se esse cd é melhor. (D.C. 17set. 2013).

A biblioteca na escola Girassol torna-se um espaço ressignificado para Beto que também a utiliza como lugar de descanso no intervalo do meio-dia. Inúmeras vezes ao chegar à escola me deslocava direto para a biblioteca, pois sabia que Beto estaria lá conversando com Fátima, ou descansando. Abaixo fragmentos do diário de campo esclarecem o argumento acima:

Chego ao estacionamento da escola às 12h30min. Chove muito e faz frio 10°C. Fico no carro esperando o portão abrir. Vejo a guarda da escola pegar uma sombrinha no carro. Ela olha para o meu carro, mas não me vê. Saio do carro às 12h50min e **vou em direção à biblioteca. Beto está lá com a porta aberta. Na sala da biblioteca está também a professora que trabalha com o projeto de biblioteca. Beto me oferece chimarrão.** Eu agradeço e digo que não tenho hábito de tomar chimarrão depois de almoçar. Soa o sinal. Beto e eu vamos para a sala de aula. (D.C. 24 set.2013).

Chego ao estacionamento da escola às 12h30min. Percebo muitas crianças no pátio dos fundos da escola. Vejo a prof^a que coordena o projeto Mais Educação junto com as crianças. Possivelmente o projeto que estava parado está reiniciando. Descanso um pouco no meu carro e às 12h50min saio do carro e entro pelo portão da escola. Ao chegar à escola cumprimento a guarda. Algumas crianças me cumprimentam e eu a elas. Vou ao banheiro e em seguida para a biblioteca. **Chegando à biblioteca vejo Beto deitado no tapete assistindo o Globo Esporte. Peço licença e entro. Beto levanta-se.** (D.C. 15 out. 2013).

É possível que essa irmandade entre Beto e suas colegas de trabalho sejam estratégias mobilizadas por eles para sobreviver no dia a dia do trabalho, tornando, de certa forma, a jornada laboral mais leve.

A estrutura precarizada para a EF dentro da escola Girassol é algo que influencia o trabalho do participante com os alunos. O professor salienta que “a ausência de uma melhor estrutura física limita seu trabalho, pois tem que adaptar muitas coisas e cuida os materiais para não cair no valão, não ir para a empresa e para a chácara que fica atrás da escola” (Entrevista, 12 dez. 2013). A seguir cito o trecho da entrevista com Beto sobre a questão de fazer as atividades somente na quadra de areia a pedido da direção para não atrapalhar as outras aulas que ficam próximas a uma parte com laje no pátio:

R: O som que tu diz é na questão de atrapalhar as aulas? B: **É, pô é EF, as crianças gritam, a gente fala alto porque está num espaço amplo... R: É tu atrapalhava as outras aulas? B: Atrapalhava as outras aulas. Eu sei isso, não... isso prejudicou a minha aula que eu tive que adaptar muita coisa. Muitas atividades eu deixo de fazer eu gosto muito de atividades de chão, de rolar, no sentar sempre é uma briga da questão de bah tu vai sujar a tua roupa, quicar a bola, pô não tem cesta, não tem goleira, não tem... R: É areia. B: É areia. Se vai fazer umas goleirinhas a bola pode ir embora lá para o arroio ali atrás. R: Perde bola. B: Perde bola, daí chuta a bola vai pra empresa, a bola vai lá pra chácara que tem atrás da escola. Daí tem uma casinha atrás ali que pra chutar bola pode quebrar vidro, já nem tem mais vidro já tá todo quebrado. É uma casinha que era uma invasão e quando foram construir mais um pedaço da escola os pedreiros pegaram a casinha e construíram mais um pedacinho pra eles ficarem ali, quando estavam construindo a escola e aí ficou pra escola... E questões de materiais eu tenho bastante material. **Eu tenho tudo guardado, eu tiro só o necessário porque se não eu vou perder os materiais[...]** (Entrevista, 12 dez. 2013).**

Essa precarização estrutural para a EF na escola Girassol se materializa na aula de Beto que utiliza a chácara¹⁹ como estratégia para sobreviver com seus alunos ao forte calor do sol. Eis um fragmento do diário de campo:

¹⁹ Chácara é um terreno de uma moradora, vizinha da escola, e, segundo Beto, ofereceu a frente do terreno para a escola utilizar com as crianças em razão dos dias de muito calor. Esse terreno possui grama, árvores e sombras.

Cheguei à escola às 13h15min. **A tarde está muito quente passando dos 32°C. O sol brilha forte.** Entro na escola e cumprimento uma profª que fala: - Tu acompanha o Beto, né? -Ele tá na chácara. Respondo: - Ah, tá, obrigada. Entro pela porta da secretaria e cumprimento a guarda e a secretária. A guarda fala: - O Beto tá na chácara. Respondo: - Já sei, eu só queria deixar minha bolsa na biblioteca. Entro na biblioteca, cumprimento a profª que está lá e deixo minha bolsa. Saio da escola e vou para a chácara. Uma menina que chegou atrasada vai comigo. No caminho para a chácara converso com a menina sobre o calor. **Chegando na chácara vejo Beto sentado embaixo da sombra de uma árvore. Ele aparenta estar cansado. Cumprimento e sento ao seu lado.** Comento sobre o calor. Pergunto: - Já tá de férias na Faculdade? Ele responde: - Sim. Logo nossa conversa ruma para o fim do ano letivo. **Beto fala: - Os professores tão cansados, não aguentam mais.** Beto comenta que “em dezembro há uma redução do nº de alunos presentes nas turmas”. (D.C. 26 nov.2013).

A precária estrutura sem cobertura e sem limitações em suas laterais leva Beto a adaptar seu trabalho e limitar seu uso com o material em razão de ter perdido muitas bolas no valão atrás da quadra de areia. A precariedade estrutural para a prática em EF reflete um dilema que o professor vive cotidianamente na escola Girassol e, ao mesmo tempo, vai construindo uma representação que sua disciplina é colocada em segundo plano no âmbito das disciplinas curriculares por parte da administração municipal. O participante narra seu sentimento de ser colocado em segundo plano na organização da escola Girassol. Em um diálogo com Beto durante minhas observações retrata esse sentimento:

Pergunto para Beto: - Já teve planejamento coletivo este mês? Beto:- Nem sei, não me lembro. **Eu não tenho importância, pois, marcam os planejamentos coletivos sem eu estar aqui e nem me passaram o que teve na reunião.** Pergunto: - Tu não procura te informar? Beto: - É função delas informar o que teve na reunião. (D.C. 08 out.2013).

Esse sentimento de permanecer em segundo plano vai cristalizando em Beto uma resistência ao trabalho desenvolvido pela equipe diretiva. Ele passa a desenvolver suas atividades em parceria com outros docentes e inicia-se a criação de grupos opositores à direção. Exemplo dessa aliança com os colegas se materializa na criação de materiais pedagógicos. A fala de Beto evidencia essa aliança com os colegas:

R: E muita coisa tu teve que construir, de material? B: **Eu tenho algumas coisas construídas, umas eu construí, outras com ajuda**

dos outros professores. R: O que tu construiu de material? B: Ah bolinha de meia, varinhas de rítmica com jornal e crepom, rabinhos de tnt. **Também com a ajuda da professora Mara²⁰ teve alguns com tnt de círculo pra trabalho em grupo** não sei como é que poderia chamar isso? R: Tipo paraquedas? Que toca a bola pra cima? B: Isso, só que bem pequenininho. R: Tipo volençol? Tu fez com tnt que tinha que passar a bola...B: Não porque o meu tnt tem um círculo aberto no meio... R: E a bola... B: E a bola não pode entrar no meio. R: Entendi é parecido com paraquedas, eu sei o que tu tá falando. B: Aí tem um maior também, mas esse eu não...R: Aí ela fez pra ti a Mara? B: **Sim, aí eu pedi pra ela e ela fez pra mim.** R: E esse valor do tnt...? B: Foi a escola. Gastos meus... que a maioria eu pego e vou no face e peço pelo face... R: Pra quem? **B: Peço, quem tiver me dá. Meia calça, jornal têm um monte na escola, jornal antigo que os professores não usam.** R: Mas geralmente quem te dá é alguém da escola, colegas teus, conhecidos, professores? B: De tudo um pouco. **Os professores que me dão mais a mão de obra...normalmente eu consigo mais material pra eles do que eles pra mim (risos).** R: De marcenaria né? B: Isso. E também questão de reciclagem, tampinhas de requeijão, então têm umas coisas que às vezes eu consigo bastante aqui pra escola. A gente vai... **eu penso que todo mundo tem que ajudar o outro porque se cada um manter no seu quadrado... às vezes eu acho que cada um têm que se manter no seu quadrado, mas... às vezes tem que sair um pouquinho pra ter o ambiente...** R: Pra dar uma mão né? B: Lógico. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A manutenção de um tensionamento com a direção se materializou em duas situações durante minhas observações na escola Girassol. A primeira diz respeito a Beto não inserir propostas de sua disciplina no PPP atual da escola. Abaixo um trecho do diário de campo torna-se esclarecedor:

Pergunto a Beto: - Quando tu chegou na escola havia algum documento, papel que te apresentaram? **Beto: - Não. Me explicaram o ponto e como era trabalhada a EF pela antiga professora.** Pergunto: - Quem era? Beto: - Era a fulana. Comento que conheço a antiga professora e que até já trabalhei com ela. Pergunto: - Te mostraram um papel com o que ela trabalhava? Beto: - Sim, mas esse papel nem existe mais. Pergunto: - E o PPP? **Beto: - Na época eles tavam construindo o PPP. Pergunto: - Mas tinha a parte da EF? Beto: - Não, falava sobre um projeto de motrivivência que nem tem mais. Rita: - Mas eu lembro que tu falou que começou a construir um plano de estudo pra EF, tu acrescentou neste PPP? Beto: - Não, vou esperar ano que vem. Rita: - Mas o PPP foi sem a parte da EF? Não houve cobrança? Beto: - Acho que foi, nem sei.**

²⁰ Mara é o nome da professora do Laboratório de Aprendizagem da escola Girassol.

Rita: - Ano que vem tem eleição? Beto: - Tem, aí eu coloco no projeto dependendo quem fique. Bah a coordenação não dá mais [...] (D.C. 19 nov.2013).

Esse tensionamento com a equipe diretiva, compartilhado entre Beto e a professora Mara, fica evidente também na fala da docente:

Beto comenta o ocorrido com a professora que está com a turma na sala e **ela fala: - E eu que tô de apoio sendo que têm dois apoios só que elas tão ajudando na rematrícula, só que acabou a rematrícula, e como fica o Laboratório de Aprendizagem? –Eu tenho que fazer as pastas de cada um, com que tempo? Respondo ironicamente: - Ai tu faz fim de semana e sorriu. Ela acrescenta: - Sabe isso aqui? (batendo em um de suas coxas) - Eu vô leva as duas semanas nas coxas. Têm gente que levou vinte anos nas coxas, o que é duas semanas. -Aí uma fala: -“Mas eu não sei dá aula pro 1º, nem pro 2º”, mas tu é o que? -Não é professora? – Porque eu tô fazendo por ti e por mim e o salário é só um no final do mês. (19 nov. 2013).**

É possível visualizar que o traço identitário de Beto está alicerçado em sua vinculação partidária, na constatação, retratado em sua realidade na escola Girassol no que tange aos tensionamentos estabelecidos com a equipe diretiva. Essa postura partidária de Beto se irmana com a postura contestadora da professora Mara, por exemplo. É provável que essa aliança seja uma estratégia encontrada por esses docentes em permanecer sobrevivendo na escola (WOODS, 1987).

Beto comenta que se percebe mais maduro com o passar do tempo e ressalta a importância de estar sempre aprendendo, e também cita o nome de palestrantes que estavam no Seminário Municipal de Educação: António Nóvoa, Celso Vasconcellos e César Nunes. Beto relata: “... então algumas coisas marcam e a gente vai crescendo com isso e vai trazendo pra dentro da escola também, umas palestras”. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Beto perspectiva seu trabalho em escola pública, e salienta suas experiências em academia, projetos, mas se vê trabalhando na escola. Também lamenta o aspecto negativo que influencia seu trabalho — a estrutura da escola — principalmente o lugar onde guarda seus materiais.

B: Em termos negativos é a estrutura... bah aqui na escola não há uma estrutura nem pra guardar os materiais, não têm como deixar as bolas cheias pra poder usar se não não tem onde

guardar. R: Tu tem que murchar elas? B: É, eu tenho que deixar elas murchar se não eu não tenho onde guardar, se não elas ficam espalhadas, não tem onde deixar. E não é só comigo... a escola é pequena, tem muito projeto, muitas coisa pra pouco espaço, então é complicado a gente tem que aprender a dividir, em um pouco de espaço na biblioteca, tem um pouquinho de espaço ali, aqui, tem um pouquinho na informática e assim vai indo. Em cada lugar a gente tem um pouco. Fica ruim a questão da logística bateu pra pegar isso pegar aquilo, mas a gente vai se virando até quando dar. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Durante uma das visitas à escola Girassol pude observar que o relato de Beto procedia no seu dia a dia na escola: “Após conversarmos por 40 minutos, Beto gentilmente, me mostrou a escola e o local que guarda o material de Educação Física. Os materiais de Educação Física são armazenados embaixo da escada, tendo um pequeno arquivo para guardar bolas velhas.” (D.C. 03 set. 2013).

Beto comenta que divide o espaço com os alunos do Mais Educação, mas “tem preferência” no uso dos espaços. A negociação do participante Beto em relação à utilização dos espaços com os professores do projeto ocorre sem tensionamentos. Na entrevista, o professor desabafa:

[...] eu não tenho a percepção de que... tão indo atrás de uma estrutura, eu não tenho a percepção que a EF é realmente valorizada porque... R: É valorizada ou não é valorizada? B: Aaah, pra alguns professores sim pra outros não. Pra esses que não valorizam, a minha percepção é que é mais um tempo que eles têm de folga e nem de produção de uma hora atividade, de corrigir cadernos que é o momento que eles teriam pra isso á mais uma hora de folga pra eles relaxarem... R: Quando tu tá dando aula pras crianças no caso? Quando tu entra na turma pra pegar as crianças é um momento de respiro pra eles? B: Sim, parece que é um momento de respiro. R: Isso tu acha que afeta o teu trabalho docente? Isso tu acha que toca? Ou tu acha que é só a questão do espaço físico? B: É só o espaço físico mesmo. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A identidade profissional do professor também carrega elementos presentes na/da cultura da escola. Identificar esses elementos e compreendê-los pode ser, muitas vezes, tarefa dolorosa para o docente. Perceber-se em segundo plano pode desencadear os mais diversos sentimentos que vão da aliança com os pares até o enfrentamento no ambiente escolar. Entender esse cenário e conseguir buscar alternativas pedagógicas para conseguir realizá-lo é desafiador. Possivelmente, é na aliança com outros docentes, escutando e entendendo seus dramas que cada um encontra a razão de continuar acreditando em seu trabalho na escola.

Beto entende a importância de aprender com os colegas mais experientes e salienta que alguns professores “têm mais de 30 anos de prefeitura” (Entrevista, 12 dez. 2013) e que “conhecem melhor os alunos do que a gente que só fica uma hora por semana com eles”. (Entrevista, 12 dez. 2013). A identidade profissional desses docentes vai sendo ancorada nas experiências compartilhadas desse coletivo na escola, conforme salienta o professor: “... e nós vamos pegando algumas coisas, algumas atitudes que a gente vai pegando” (Entrevista, 12 dez. 2013). Essas palavras têm consonância com as ideias de Elias *apud* Dubar (2009 p. 28) “[...] não há identidade do Eu sem identidade do Nós”. A seguir, transcrevo um trecho da entrevista com Beto sobre a contribuição dos colegas em sua prática em EF:

Ah eu procuro sempre... eu vejo todos, mas **eu procuro mais os que têm mais experiência e observo bastante as atitudes deles, então a gente vai se moldando, a maioria têm 30 anos de prefeitura então eles têm um bom caminho andado e nós vamos pegando algumas coisas, algumas atitudes que a gente vai pegando, de exemplos assim pra gente também lidar com os alunos porque eles conhecem melhor os alunos do que a gente que só fica uma hora por semana com eles. Então é meio que a gente tem que se espelhar pra gente ver ah com aquele aluno é melhor daquela forma e a contribuição deles mais prático assim... eles ajudam bastante na confecção de materiais, se eu pedir, tranquilamente eles fazem, sempre há uma troca. Eu sempre digo: - Uma mão lava a outra. Eu ajudo e quando eu pedir eles nem se sentem à vontade de dizer não. Tô sempre ajudando, então uma mão lava a outra. De trocas: - Bah não posso vir hoje, trocar bah, super tranquilo também, mesmo com o horário quebrado eu consigo fazer as minhas trocas bem tranquilo, então há essa parceria. R: E tu acha que tu vai te moldando vendo o que dá certo com um, ou não, tu acha que tu vai incorporando isso com os colegas? B: Ah, com certeza. E às vezes tu vê os outros tentar e não dar certo com eles, não significa que vai dar errado com a gente. Então eu vou tentando de tudo um pouco até encontrar o ponto com cada aluno, cada um é diferente, cada turma tem a sua identidade. (Entrevista, 12 dez. 2013).**

Através das parcerias com alguns colegas Beto vai identificando-se com determinado grupo no interior da escola. O pertencimento a esse grupo faz com que incorpore um discurso de tensionamento com a equipe diretiva. E ao lhe perguntar se na escola havia muitos grupos ele diz:

São 17h. Soa o sinal. Uma menina fala para Beto: - Sor tem uma guria chorando. Beto conversa com ela e a acalma. Vamos para a biblioteca

pegar nossos pertences. Nos despedimos da profª da biblioteca e da guarda. Beto e eu vamos para o carro. Deixo Beto na estação da Expoiner. No caminho **Beto e eu conversamos e perguntei a ele: - Na tua escola há muitos grupos dentro do grande grupo? Ele responde: - Sim, inclusive faço parte de um deles.** (D.C.17 set. 2013).

A vinculação de Beto a determinado grupo dentro da escola é uma escolha política e uma forma de reafirmar-se perante esse grupo, acionando, no contexto escolar, sua identidade partidária. Ele assume um discurso corporativo e pode-se pensar que a frase “bah a coordenação não dá mais” (D.C. 19 nov. 2013) seja fruto desse compartilhamento de posições políticas no interior da escola.

Beto reconhece que seu exemplo pessoal e profissional é seu pai. Fica evidente na fala do participante que “lutar por algumas coisas, ver muitas coisas erradas e tomar certas atitudes [...]” (Entrevista, 12 dez. 2013) no interior da escola é algo que está calcado nos ensinamentos familiares de Beto. A identidade partidária do professor se reafirma nos discursos dos outros professores no que tange ao tensionamento com a equipe diretiva. Eis o trecho da entrevista em que Beto revela seu sentimento de indignação com algumas atitudes de colegas de trabalho:

Meu exemplo pessoal e profissional também é o pai e a mãe. Bah o pai e a mãe... Pô eu vejo o pai com quase 60 anos de idade fazendo plano de aula, **têm professor aí que putz... tá louco, têm professor aí que já tá com tudo largado já, falta uns três, quatro anos pra se aposentar tá no início do ano e já tão pedindo férias, ah não.** Então exemplo assim pessoal e profissional é o pai. E eu tenho bem claro isso vem de casa e **é o que falta hoje em dia da honestidade, ser verdadeiro, sinceridade assim, de lutar por algumas coisas, ver muitas coisas erradas e tomar certas atitudes, então os exemplos vem deles...** R: E tu leva isso pra tua vida profissional? B: Ah, com certeza. Acredito que não tenha como separar uma coisa da outra. As atitudes que tu têm aqui tu vai ter em casa também, e vice-versa. (Entrevista, 12 dez.2013).

A frase de Beto sobre a falta de “honestidade” e “sinceridade” (Entrevista, 12 dez. 2013) se reflete na fala de outra docente a respeito de algumas situações ocorrentes no interior da escola Girassol:

A profª apoio me comenta: - A fulana se exonerou e nem falô pra diretora. - A fulana disse: - Se eu soubesse que tinha sido chamada, hoje de manhã nem tinha ido a Esteio. Essa profª que foi chamada 40

horas está grávida. **Perguntei para a profª substituta: - Por que tem que ser tu pra substituir? A profª responde: - A fulana que é apoio foga dessa turma.** Ficamos observando os alunos. Beto, a profª apoio e eu vamos para o refeitório com a turma. Os alunos lancham. (D.C. 05 nov. 2013)

Durante a escrita do caso de Beto pude entender o principal traço de sua identidade profissional — a identificação partidária. Através das entrevistas, diálogos, pelas observações no campo e conversas com meu orientador, pude perceber que o professor construiu uma identidade profissional, articulando suas experiências familiares, políticas e escolares. As experiências familiares o motivaram na escolha de sua formação em EF. As crenças que o participante carrega consigo se consolidam e se articulam com a dos seus pares no interior da escola Girassol.

As experiências pessoais de Beto com o mundo da escola lhe despertaram a primeira identificação com o universo escolar. As experiências profissionais com o atletismo lhe permitiram construir, nos projetos sociais em que trabalhou durante os estágios, uma identidade partidária que permanece viva em seu discurso na escola Girassol. Nesse momento de vida do professor Beto percebo que esses elementos são importantes para entender esse caso como um caso a ser estudado.

5.4 CASO RUI

Rui foi o terceiro professor que procurei nas escolas de Novo Hamburgo. Meu primeiro contato com Rui foi por telefone para verificar se o professor de fato se adequava às características pensadas para este estudo. Na ocasião, expliquei minha pesquisa e perguntei-lhe há quanto tempo estava formado, e, após, agendei uma visita à escola para conversar pessoalmente com ele e expor minhas pretensões de pesquisa.

Cheguei à escola Camélia às 13h10min. Perguntei a uma funcionária onde se localizava a sala da direção. Ela me indicou o local e fui atendida pela diretora Elisa²¹ que me ouviu sobre a pesquisa. Falei sobre a temática da construção da identidade do professor iniciante. Comentei que era professora da rede, e expliquei sobre os cuidados éticos a serem adotados na pesquisa. Falei que já conhecia o professor Rui, pois trabalhávamos juntos em outro local, e informei sobre a duração do trabalho de campo. A diretora me levou até a sala

²¹ Elisa é o nome fictício da diretora da escola Camélia.

onde se encontrava o professor de Educação Física, Rui. Expliquei a ele a pesquisa e lhe perguntei se gostaria de ser meu colaborador. Ele aceitou e agendei as observações para a semana seguinte. Rui disse-me que, em dias de chuva, desenvolvia atividades na sala de aula, pois não havia quadra coberta, e que a construção da quadra seria iniciada em novembro.

No local havia funcionários da prefeitura analisando as condições do solo. A escola foi fundada em 1952. Na fachada externa havia mensagens vinculadas a valores como: gentileza, amor, alegria e paz. A escola ocupa metade de uma quadra. A diretora comentou que com a pesquisa todos ganhavam: pesquisadora, professor de Educação Física e demais professores da escola. Fiquei quarenta e cinco minutos conversando com diretora e com Rui. Antes de sair, a diretora me entregou a Carta de Anuência, que foi preenchida enquanto eu conversava com o professor Rui. Ao sair fui abraçada pela a diretora e pelo professor Rui.

Durante todo o trabalho de campo a diretora Elisa mostrou-se simpática e acolhedora. Rui mostrou-se aberto ao diálogo, o que me possibilitou compreender as conexões entre as suas experiências de vida e as de formação, tanto no ensino superior quanto em sua própria prática na escola. Pensando nesses possíveis elementos que constituem a identidade docente e de que forma estavam sendo contemplados em minhas observações e diálogos, próximo ao final do trabalho de campo agendei uma entrevista que ocorreu em uma sala de aula, na penúltima semana de aula, quando conversei com Rui. Nesse dia ele não estava realizando atividades com os alunos, somente atividades complementares ao seu trabalho na escola.

Conversar com os docentes e entender como se constroem professores é tentar compreender os entrecruzamentos do pessoal e do profissional que constituem a identidade desse coletivo. Partindo da perspectiva que preconiza o percurso de vida desses docentes, é considerar que a formação da identidade docente também se ancora nas experiências escolares desses professores, em que eles vão aprendendo uns com os outros, produzindo elementos na cultura escolar.

Apresentação introdutória do caso Rui

Rui, nome fictício adotado para este estudo, no período de realização do trabalho de campo tinha 28 anos. É natural de Porto Alegre e durante sua infância residiu em muitos lugares: em Porto Alegre até os seis anos, depois em Tapes até seus 18 anos, dos 18 aos 20 anos morou em Porto Alegre com a avó, dos 20 aos 25 anos residiu em São Leopoldo e desde os 25 anos reside em Novo Hamburgo com a esposa. Seu porte é alto e magro, possui a pele clara — dada sua origem alemã —, e usa o cabelo curto. Às vezes seu semblante demonstra

sinais de cansaço, possivelmente devido a alguns dias ir dormir tarde e iniciar sua jornada laboral cedo da manhã. Ao longo do trabalho de campo pude observar que o fato de já conhecer Rui e de já ter sido professora da rede facilitou o diálogo acerca da cultura da escola, dos estudantes, da comunidade, da rede, e em como os professores iniciantes de EF constroem sua identidade profissional nas escolas em NH. Pude perceber que o choque cultural em relação à cultura dos alunos e da comunidade ficava evidente na fala de Rui durante a entrevista. Esse choque cultural permitiu que ele fosse aprendendo a ser professor de EF na escola Camélia, principalmente no contato com seus alunos. O professor não tem filhos e possui uma cadela de estimação.

O percurso pessoal de Rui

Rui perdeu o pai aos 11 anos de idade. Sua mãe casou-se de novo e dessa união nasceram os irmãos de Rui: um com 20 anos e outro com idade entre 17 e 18 anos. O participante comenta que quando era pequeno acompanhava a mãe ao grupo de vôlei e que também jogava. Durante a infância sempre esteve muito ligado ao esporte e participou de campeonatos como o Guri Bom de Bola, de futebol. Rui participava de escolinhas esportivas na escola onde jogava futsal e vôlei, e disse, durante a entrevista, que “[...] sempre fui assim muito ativo desde o jardim de infância, na época era jardim de infância. Brincava, pulava corda, participava das atividades, eu nunca fui aquele que não queria fazer” (Entrevista, 12 dez. 2013). Antes de iniciar o curso superior de EF Rui era praticante de musculação e ficou motivado ao fazer, já na graduação, as disciplinas de anatomia, cinesiologia e fisiologia e “olhar a musculação com outros olhos” (Entrevista 12 dez. 2013). Ao ser perguntado sobre como a EF entrou na sua vida narrou algumas questões que, talvez não estivessem tão claras para ele no início da conversa, e, aos poucos, foram se desvelando para Rui durante a entrevista.

Na verdade eu sempre gostei muito da área da saúde como um todo, não só da questão da EF, mas qualquer área da saúde me interessa: Nutrição, Fisioterapia, Quiropraxia, Medicina. A área da saúde como um todo eu acho muito interessante. **E eu acabei optando pela EF... não sei te dizer assim especificamente o porquê da EF. Até inclusive quando eu fui fazer o curso, a inscrição para o vestibular eu estava entre EF e Fisioterapia. Acabei optando pela EF, mas não sei te dizer assim ah era por isso porque eu sempre quis... acabei optando. E é uma área extremamente boa, eu gosto muito**

de trabalhar com que eu trabalho. Eu comecei na verdade trabalhando com fitness [...] (Entrevista, 12 dez. 2013).

Essa ligação de Rui com as atividades da cultura corporal teve início no jardim da infância, onde ele gostava de brincar, pular corda, e participar de outras atividades propostas pelos professores. O gosto pelas práticas esportivas levou-o a participar ativamente de campeonatos de futebol/futsal e possivelmente o gosto pelo voleibol surgiu ao ver a mãe participando sistematicamente de um grupo de voleibol. Já, ao final da adolescência e idade adulta, Rui direcionou seus interesses para a prática da musculação. Possivelmente, essas experiências subjetivadoras e socializadoras foram se constituindo em experiências positivas para que ele pensasse na possibilidade de prestar vestibular para o curso superior em EF. Eis um trecho da entrevista que aborda as questões do percurso de vida de Rui:

R: Tu participavas de escolinhas esportivas na escola? **Rui: Sim, sempre joguei Guri Bom de Bola²² eu jogava. Participava de escolinha de futebol, jogava vôlei... R: Tu sempre gostou da EF? Rui: Sempre pratiquei esporte a vida toda assim, nunca fui... hoje eu estou mais sedentário, por exemplo do que mais cedo. R: A tua mãe em razão da profissão ela praticava exercícios físicos? Rui: A minha mãe agora não tem praticado, claro faz pilates mas, ela jogou vôlei também muito um tempo, tinha um horário marcado: duas vezes na semana ela jogava vôlei. R: E tu ia junto com ela? Rui: Até ia porque eu também jogava, mas não me inspirei aí, não foi assim: ah a minha mãe joga vôlei e eu também vou ir lá... não me inspirei por isso, me inspirei por mim mesmo. Às vezes a pessoa tem aquilo... tem vontade de fazer. Talvez na escola eu fui incentivado quando eu era pequeno... R: Tu lembra dos teus professores na escola? Rui: Não me lembro, mas eu me lembro assim... o prof tal não, mas eu me lembro que eu sempre fui assim muito ativo desde o jardim de infância, na época era jardim de infância. Brincava, pulava corda, participava das atividades, eu nunca fui aquele que não queria fazer. R: Sempre queria, tava a fim? Rui: É, estava junto, então eu não sei se tem uma relação direta com o fato de eu ter escolhido EF. Acabei escolhendo e acabei gostando do curso, não sei...achei interessante. Por exemplo, assim, logo quando eu comecei a... eu fazia por exemplo musculação antes de entrar no curso e aí quando a gente entra no curso e começa a fazer a disciplina de anatomia, de cinesiologia, de fisiologia, aquilo ali começa a te motivar também. Quando tu já é praticante daquilo e aí tu olhar aquilo com outros olhos também te atrai um pouco mais e te motiva. E aí tu vai, por exemplo, tu está**

²² Guri Bom de Bola era um campeonato promovido por uma empresa do ramo alimentício que envolvia as escolas da rede municipal, estadual e particular do Estado do RS.

estudando tá tu é um estudante tu não sabe nada ainda tu aprende muito na vivência prática também porque tu tem que conciliar os dois, o conhecimento... Eu até ouvi uma frase a respeito disso esses dias sobre o conhecimento teórico sem a prática... mas agora eu não lembro como era, mas era muito interessante. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Durante a infância e adolescência Rui foi contruindo o gosto em participar de atividades corporais e esportivas e, ao final da adolescência e início da idade adulta, desenvolveu o hábito de fazer exercícios físicos. Essas experiências, vivenciadas durante a infância, adolescência e idade adulta, provavelmente o levaram à escolha do curso superior em EF.

O percurso profissional de Rui

Rui prestou vestibular para EF e em segunda opção escolheu Fisioterapia, em razão de gostar de questões vinculadas à área da saúde. Formou-se no curso superior em EF na UNISINOS, na cidade de São Leopoldo. Ao perguntar-lhe sobre o porquê de sua inclinação pela área da saúde, ou da EF ele respondeu:

Não sei. Normalmente as pessoas que fazem EF são por vários motivos: um deles não precisa estudar, acha que não precisa estudar, não gosto de estudar e vou fazer EF e a gente muitas vezes entra no curso e vê que não é bem por aí que a gente tem que ler demais se a gente quer, por exemplo, se diferenciar em algum momento tem que ler como em qualquer área do conhecimento. Agora eu vejo assim também outros casos: a pessoa entra em uma licenciatura que é um curso que às vezes é mais barato... R: Tá e no teu caso como é que foi? Rui: No meu caso eu estava entre Fisioterapia e EF eu fui lá e pronto: EF. Talvez se eu tivesse me matriculado em Fisioterapia e daqui a pouco um semestre ou dois depois eu achasse que aquilo ali não era para mim e eu teria que trocar de curso ou até mesmo na EF. R: É que tu não tinha bem certo. Tu tinha dois cursos na cabeça: ou Fisioterapia ou EF porque eram as duas relacionadas à área da saúde? Rui: Eu não sei te dizer como é que a gente chega a uma conclusão, porque sabe a pessoa às vezes quer fazer Direito porque acha que vai ganhar muito dinheiro com aquilo ali e quer fazer aquilo ali. E às vezes vai lá e faz um semestre e vê que não é, que não dá para coisa e troca e vai fazer sei lá Engenharia Ambiental, sabe eu não sei como é que as pessoas... R: Tá, mas quando tu falou, por exemplo, que têm gente que acha que a EF não precisa estar se matando muito para estudar tu tinha essa impressão na época? Rui: Nem um pouco. R: Que não tinha que estar estudando? Rui: Nada, não, nem me passou

pela cabeça, nem me passou pela cabeça. **Não sei por que, não sei por quê. Mas pode vamos dizer assim... é uma área que eu gosto de trabalhar** e claro que eu acho que [...] (Entrevista, 12 dez. 2013).

É interessante salientar, nessa fala, um argumento já consolidado no senso comum: “que em EF não precisa estudar” (Entrevista, 12 dez. 2013). Ouvi essa frase durante o início do curso superior em EF e, infelizmente, para alguns estudantes/pessoas é essa a identidade atribuída à EF. Isso possivelmente se deva às experiências negativas que alguns estudantes tiveram durante sua passagem na escola e por uma perda de identidade da área em razão das diversas mudanças de currículo. O participante vivenciou essa mudança de currículo durante o ensino superior, em que o currículo, à época de seu ingresso, era o de nº 3 da Licenciatura Plena e quando houve a divisão entre Licenciatura e Bacharelado, o currículo de nº 3 mudou para o nº 4, fazendo com que esse novo currículo ficasse com atuação somente na educação básica. Rui realizou sua graduação com base no fitness, e, a partir do 2º semestre da graduação, iniciou o estágio em musculação com o aval da universidade. A conclusão do curso superior em EF ocorreu no ano de 2009. Em 2010 concluiu sua especialização em Treinamento Desportivo pela Universidade Gama Filho.

Rui iniciou trabalhando na área de EF em uma academia de musculação, após trabalhou com corrida, e durante dois anos com escolinhas de futebol feminino e masculino. O professor calcou suas experiências de formação mais no Bacharelado do que na Licenciatura, e ao final de um processo judicial contra o Conselho Regional de Educação Física recebeu a carteira de registro com atuação em Educação Básica. Segue um trecho da entrevista sobre a questão acima:

Então eu sempre trabalhei com fitness até que um dia o CREF foi lá na academia e disse que eu tinha que ir ao CREF porque tinha alguma questão..., uma função que eu tinha que lá ver o que era. Aí eu olhei a minha carteirinha estava vencida pensei: ah deve ser isso tem que renovar a carteirinha, **daí eu fui lá no CREF e a menina disse: Não na verdade tu não pode trabalhar onde tu está trabalhando a tua formação é só para trabalhar em escola na Educação Básica. Aí eu falei para ela: - Tu nem precisa renovar a minha carteirinha porque eu vou recorrer. Então eu recorri e ganhei uma tutela antecipada, o direito de poder exercer a profissão e nesse meio tempo acabei fazendo o concurso pra cá, passei, daí quando eu estava perto de ser chamado eu liguei para o CREF naquela época e disse: - Olha eu estou na questão do concurso estou para ser chamado é necessário a carteirinha do CREF como é que está a situação aí? Daí a menina lá me disse: - Bom então a gente vai te**

dar uma carteirinha com atuação plena. Daí é atuação plena não é questão de Licenciatura Plena porque toda Licenciatura é plena. R: Então tu pode trabalhar tanto em academia quanto...? Rui: Não, **daí ela me deu a carteirinha com atuação plena com validade de um ano e disse: - Oh, daqui a um ano a gente vê como é que está a tua situação nessa questão do teu processo. E nesse meio tempo eu também nem dei continuidade no processo, eles recorreram e eu não recorri de volta lá e acabou vindo só quando eu renovei, só Educação Básica. E nesse meio tempo eu só estava na escola mesmo, mas mesmo assim eu discordo,** o MP de Goiás, por exemplo, também discorda e vários outros casos unitários no Brasil também já ganharam a causa contra o CREF. Mas infelizmente no RS é assim. (Entrevista, 12 dez.2013).

No ano de 2012, Rui ingressou na Rede Municipal de Novo Hamburgo como professor de Educação Física. Iniciou no PELC, onde ficou apenas por um mês em razão de questões envolvendo o estágio probatório, e, então foi remanejado para a escola Camélia. Passado um mês na escola Camélia, Rui assumiu mais vinte horas no PELC, totalizando quarenta horas no município de NH. Iniciar a carreira em um emprego efetivo, como funcionário público de NH, com certa estabilidade financeira, levou Rui a intensificar sua jornada de trabalho no município para 40h durante o dia e trabalhar como personal à noite. Essa intensificação do trabalho, ao trabalhar em mais de um lugar para conseguir melhores condições financeiras, leva o docente a um desgaste físico e mental. Conforme Santini (2004), em seu estudo intitulado Síndrome do Esgotamento Profissional (Burnout), pode levar o docente a uma exaustão física e emocional devido ao desgaste diário a que é submetido na relação com os alunos e pelas inúmeras responsabilidades e funções. A fala de Rui sobre a tripla jornada de trabalho no início da carreira docente é reveladora:

Eu trabalhei como personal... e **quando eu entrei para o município eu já estava assim trabalhando das 7h da manhã às 10h da noite eu estava com 40 horas no município, saía às 5h e das 6h às 10h na academia. Então foi o momento que eu acabei saindo da área do fitness assim porque... R: Muito desgastante né? Rui: Tu já sai de casa desmotivado de manhã cedo porque tu sabe que tu está saindo de casa às 7h da manhã é só vai voltar para casa às 10h da noite, no outro dia de novo, no outro dia de novo e aquilo ali te desgasta... R: Tu só vai levando, tu só vai levando. Rui: É, tu só vai levando, vai empurrando, tu não consegue fazer nada perfeito então... acabei saindo e fiquei só na prefeitura mesmo.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

A fala acima ocorreu durante o trabalho de campo, quando Rui comentou que “não estou fazendo exercício, durmo mal e sempre demoro pra dormir”. Disse, ainda, que “eu trabalhava 60 horas e deixei um dos trabalhos, pois, estava me sentindo muito cansado.” (D.C. 10 set.2013).

Esse envolvimento com o aluno, entender suas singularidades, suas limitações, suas mazelas enquanto ser humano não se restringe apenas ao aluno da escola, mas inclui o da academia de musculação. O trecho da entrevista de Rui é primoroso nessa questão do envolvimento/interação do professor com o aluno:

Quando eu estava vivenciando as questões teóricas e frequentava a academia eu olhava e pensava assim: - Nossa como o pessoal faz coisa errada, a gente já começa a olhar assim... e aí tu já começa a visualizar coisas que tu sabe que muitas vezes é impossível... porque se eu fosse professor daqui nada disso aqui estaria acontecendo, aquilo ali não iria está acontecendo, e é difícil. **Claro tu dá o teu melhor para que as pessoas façam de maneira correta mas, tem gente que tá ali para aliviar a cabeça depois de um dia de trabalho, não está ali porque quer isso, porque quer aquilo, então se ela está fazendo um negócio ali que não é a melhor execução que não é o melhor assim... não vai trazer nenhum risco para ela mas ela está ali, está fazendo bem para ela na questão emocional, deixa fazer sabe, não vai se machucar, está bom. R: São vários interesses em jogo ali. Rui: É. Que nem um professor meu que dizia: - Eu dava aula de personal e às vezes o cara pagava a hora aula dele só para conversar. Chegava na academia sentava, conversava durante uma hora e dizia: - Era isso que eu estava precisando, desabafar.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Ao chegar à escola Camélia, onde ocorreu a primeira experiência efetiva como docente de EF, Rui confessa que “dá aula em uma realidade que não é a sua” (Entrevista, 12 dez. 2013). Seu sentimento no início da docência pode ser explicado como forte desencontro com aquela realidade escolar, um contraste ou choque de culturas que Rui vivenciou e ainda vivencia em seu dia a dia na escola, um “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984). A seguir incluo um trecho da entrevista que contextualiza a fala acima:

Então é tudo assim na base do grito, na base do... não existe um com licença, sabe? É sai da frente que eu quero passar. Porque eu vou te dar um tapa. Porque eu vou te bater. Porque eu faço não sei o que. Porque o meu primo é isso, é traficante e faz não sei o que. Porque o meu tio é aquilo. **Então é uma realidade que tu não está... não que aquilo vai te amedrontar de alguma maneira de forma alguma mas, é interessante tu ver a cultura sabe? Parece que assim que**

não tem conhecimento de mundo. Parece que o mundo é aquilo ali. O mundo é tu ganhar as coisas de forma agressiva, sabe? E parece que aquele ali é o mundo, é o mundo deles. R: É que na real aquele é o mundo deles. Rui: É o mundo deles. Rui: Então como aquilo ali não faz parte do teu mundo... R: É um choque tu acha? Rui: É um choque cultural, é um choque cultural. E depois claro conforme tu vai vivenciando... mas em nenhum momento eu pensei em desistir, por exemplo, como eu sei que acontece muito[...](Entrevista, 12 dez. 2013).

No fragmento do diário de campo, transcrito a seguir, evidencia-se que Rui foi aprendendo a dar aula, utilizando também a cultura do grito, como os alunos fazem uns com outros. Rui vai incorporando esse *habitus* que é disseminado pela cultura dos estudantes, possivelmente como estratégia para conseguir amenizar a distância cultural existente entre ele e os alunos e para conseguir ser ouvido pelos estudantes habituados a essa cultura:

Já são 9h45min. Rui pergunta para as crianças: - Quem quer ser juiz? Alguns levantam o braço. Rui escala os times. O aluno que estava sentado ao meu lado estava me explicando o jogo que iriam fazer e disse que era para eu sentar no palco, pois lá não era tão sujo. Rui pede para ele ficar quieto. Rui monta os times e há burburinhos na sala. **Rui grita: - Vocês não vão para rua! Todos ficam quietos.** E após Rui e alunos riem. Rui pede para um aluno ajudá-lo a pegar os coletes. Saímos da sala. Chegando no pátio, Rui chama os números dos times que iniciarão o jogo. Dois times ficaram aguardando e dois times sentaram. Duas meninas vieram sentar ao meu lado. Rui inicia o jogo do pega pega bandeira. Rui apita o jogo e sempre apita quando cada equipe marca ponto. Os alunos são responsáveis por marcar seus pontos. Os jogos têm duração de 5min. Uma aluna pergunta para mim se eu tinha filho e onde eu morava. Respondi que não e que morava em Guaíba. Perguntei para a aluna se na escola havia regras e quais eram. Ela me respondeu que o celular só pode usar no recreio; que não pode mascar chicletes e que bala pode comer. Neste tempo um aluno chutou uma das meninas e deu um soco em outro menino. **Rui gritou com o menino o contendo fisicamente, o mandou para a secretaria e levou a menina que estava chorando para a secretaria também.** Rui diz para os alunos que eram para continuar o jogo. Alguns alunos ficaram jogando, outros sentados. Algumas alunas comentaram sobre as atividades de informática, sobre a minha roupa. Rui retorna e continua a apitar e a orientar as crianças quanto ao andamento do jogo. Dois alunos se agredem na quadra com puxões de cabelo. Rui intervém mandando os dois alunos para a secretaria e em seguida foi atrás dos alunos. Neste meio tempo dois alunos começaram a brigar e a turma começou a apartar a briga, segurando os alunos. Uma aluna comentou: - Queria ver como seria se tu fosse dar aula para eles. Neste meio tempo uma professora e a orientadora conversavam em voz

baixa no corredor. Rui retorna e leva os alunos para a sala. No caminho passa pela sala da direção e pede desculpas por estar levando os alunos para a secretaria e diz que estava demais e explicou o que cada um fez. A orientadora e a diretora estavam conversando com os alunos. As crianças entram na sala e eu também. Rui comenta que se continuarem assim a turma ficará na sala. Alguns alunos comentam: - Toda terça tem gente que briga. Um outro aluno diz:- Tira os bagunceiros! Rui se despede da turma e eu, também. Rui e eu retornamos para a outra turma. **Rui exclama: - Viu, é sempre assim. O normal é isso!** (D.C.10 set. 2013).

Durante a entrevista Rui ressalta que “seu trabalho é estressante” em razão de mediar os conflitos com os alunos. O trabalho do professor torna-se complexo e desgastante porque, em muitos momentos, surgem situações de conflito que requerem a interferência do docente. A fala, a seguir, esclarece o argumento acima:

Porque na verdade assim não deixa de ser um trabalho estressante. Não tem um dia que tu não tem que dá um grito com um aluno que está incomodando, que está batendo no outro, tu tem que separar uma briga, todo dia tu tem algum problema desses. E qual é o choque maior... eu bem dizer depois que eu saí da escola, enquanto aluno eu não tinha voltado mais para uma escola, e eu estudei em uma escola estadual. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Rui viveu em uma época diferente de seus alunos, cujos valores sociais eram diferentes, existiam outras organizações de tempos e espaços escolares e, acima de tudo, o participante era aluno e não professor. Talvez alguns dilemas que Rui enfrenta, hoje, em seu trabalho, seus professores também os enfrentavam em suas práticas.

R: Tu sempre estudou em escola pública? **Rui: Sempre estudei em escola pública, e na minha escola não existia isso. Todo mundo educado. Claro que tinha um que outro...**R: Mas é que na tua época era uma outra época, também isso dá para analisar. Rui: Mas não faz tanto tempo assim, não sou tão velho (risos). R: Não é isso, mas a gente vem de uma geração diferente da deles agora. Rui: Era cidade do interior também. R: Onde é que tu morava? Rui: Tapes. R: É tem mais essa ainda. **Rui: Mas hoje em dia está bem diferente da época também. R: É? Rui: É. Agora... então assim foi essa questão mais desse choque cultural muito[...].** (Entrevista, 12 dez. 2013).

No início da caminhada de Rui, na condição de docente na escola Camélia, seu sentimento foi o de não pertencer àquele mundo, encontrando um contraste cultural muito

grande entre sua realidade — “seu mundo” — e a realidade dos alunos, “o mundo deles”. Isso fica evidente na fala de Rui ao ser perguntado sobre o que o marcou no início da docência ao se deparar com a realidade escolar:

Olha não vou te dizer que teve uma coisa que me marcou, uma determinada situação mas, é assim **na verdade a gente dá aula em uma realidade que não é a nossa. Por exemplo, aqui é uma periferia...então assim têm algumas professoras que já nasceram aqui perto, que viveram muito tempo nesse bairro, têm uma familiaridade muito maior com as coisas, eu não vim desse mundo.** R: A tua mãe tinha condições financeiras? Rui: Não, não digo condições, ninguém da minha família é rico, minha família é tudo normal. A minha mãe também é funcionária pública. R: Mas em relação às pessoas que trabalham aqui, os moradores...?Rui: Mas era um mundo que existia mais educação vamos dizer assim. As pessoas se tratam com educação. **E logo que eu vim para cá é tudo na base do grito sabe? Claro que não dá para generalizar sabe? Mas eu peguei umas turmas muito difíceis também no início, sabe?** Diria até que eram as piores turmas da escola assim não digo todas as piores, uma, duas ali que eram das piores[...] (Entrevista, 12 dez. 2013).

Esse contraste cultural entre os alunos que moram em uma periferia e Rui que nunca residiu no mesmo bairro de seus alunos, possivelmente cause o estranhamento e a alergia (espirros) que sofre em relação à higiene de alguns alunos:

Soa o sinal. Rui pega a chamada na caixa das chamadas e nos dirigimos até a sala da turma. Na chegada cumprimentamos os alunos e um pai e uma mãe perguntam informações a Rui. Sento em uma cadeira ao fundo da sala. Comento com Rui sobre a finalidade do diário e comento que ele pode olhar o diário quando quiser. Ele balança a cabeça concordando. **Rui abre a janela e cortinas em razão dos odores de urina.** As crianças organizam-se em grupos na sala. Rui fala aos alunos:- Bom dia. Os alunos respondem:- Bom dia. Seja bem vindo. Rui avisa as crianças sobre o torneio de xadrez na próxima semana e pergunta:- Alguém tem interesse? Eu posso levar 15. Pergunto para Rui:- Posso ir com vocês. Rui comenta: - O torneio é por região e é lá na Lomba Grande é longe, mas pode ir na van com a gente se tiver lugar. **Rui realiza a chamada.** Rui auxilia a organizar a sala. Rui chama duas meninas e direciona uma para cada grupo. Rui posiciona duas pilhas com dois livros didáticos em cada uma das mesas para servir de apoio para os tabuleiros de xadrez que são de borracha dobrável. Os alunos falam: Oba, xadrez. Rui sai da sala para pegar o material. Alunos gritam uns para os outros:- Senta aqui. O ajudante de Educação Física distribui os jogos para os grupos. Rui fala: - Cuida pra abrir pra não cai peça no chão. Um grupo deixa uma peça cair no chão. **Rui pega uma peça de xadrez do chão e espirra.**

Uma aluna chama Rui. Outros alunos chamam Rui. Rui fala para um aluno: - Já vejo. Rui fala para um grupo de alunos a respeito das peças de xadrez: - Tá o que tá sobrando? E continua:- Sobrando, sobrando. **Rui seca o nariz e espirra forte. Percebo que Rui esfrega seu nariz, talvez esteja com alguma irritação pelo cheiro forte de urina. Rui fala para a turma: - Já volto.** (D.C.17 set. 2013).

Esse encontro de culturas dentro da escola foi algo que tocou Rui ao iniciar na escola Camélia. Ele foi entendendo a cultura daqueles sujeitos e aprendendo a dar aula naquele lugar. A cultura do grito foi algo que o professor compreendeu como cultura daqueles alunos e a adotou, possivelmente, como uma “estratégia de sobrevivência” (WOODS, 1987).

O dilema do pefi iniciante na profissão ao chegar à escola como professor efetivo, em um esforço de apropriar-se rapidamente dos procedimentos, normas, controle dos alunos, gestão da aula é algo desafiador no início da carreira. O novato professor está aprendendo os primeiros movimentos na qualidade de docente na escola, e essa aprendizagem lhe exige rápida incorporação de toda a cultura da escola e dos alunos. Essa aprendizagem que o pefi vai adquirindo na escola, em seu dia a dia, evidencia-se na fala de Rui:

Mas de tentar... esses dias um aluno tentou me dar um peitão mas, há foi agora não foi no início, mas só tentou e ele mesmo já baixou a bola. Agora... de aluno não querer fazer, não querer isso, não querer aquilo, isso tem. **E no início é mais difícil porque como tu não tem a vivência tu não sabe qual que é a melhor maneira de te comportar.** Conforme, por exemplo, assim eu vou ir para o terceiro ano aqui na escola eu entrei no meio do ano passado, todo esse ano e ano que vem então os alunos do ano que vem do 5º, por exemplo, se eu pegar que é o último ano aqui da escola, eu já conheço eles daqui da escola desde o 3º ano então eles já têm também um certo carisma por ti, uns não gostam de ti e outros gostam de ti, o que é normal. Então acaba tornando o trabalho um pouco mais fácil em função disso. **Além de ser no início aqui... para mim já era difícil por ser o meu primeiro trabalho docente eu ainda era novo na escola. Então juntou os dois: novo na escola e novo na profissão. Se fosse, por exemplo, só novo na escola por mais que eu fosse antigo na profissão talvez também fosse difícil e eu ainda sendo novo na profissão torna mais difícil ainda. Porque às vezes a pessoa passa em um concurso agora mais já trabalhou no Estado, já fez Magistério, que não é o meu caso.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

A compreensão da cultura dos alunos e a adoção de estratégias para conseguir desenvolver o trabalho com os estudantes foi algo que Rui aprendeu no seu dia a dia na escola Camélia:

Os alunos organizam a sala. Um aluno passa por mim e me olha. Rui fala para um menino: - Oh, fulano, organiza o jogo. **Dois alunos brincam de socos. Rui fala com o aluno que estava socando o colega no momento. Rui vem até mim e comenta: - Oh Rita na hora de guardar é sempre assim. Digo:- É normal.** Rui fecha o estojo e coloca no jogo de xadrez e mexe em sua mochila. Pega sua agenda e vai para a porta. Já é 08h18min. **Um aluno dá um soco em outro aluno e olha para mim. Em seguida os dois correm para um dos cantos da sala. Rui chama a atenção de um deles e diz:- Tu não vai pro recreio. O aluno pergunta:- Por quê? Rui:- Tenho que responde. Rui emite um som pela boca: -Chiii e pede silêncio. Rui:- Senta fulano. Senta fulano.**(D.C. 17 set.2013).

Rui também foi entendendo a cultura da escola, aprendendo como portar-se em situações de conflito com os alunos. Essa forma de portar-se vai sendo aprendida com outros docentes, constituindo-se em um *habitus* construído pelos docentes e vivenciado na prática entre docentes e estudantes.

Rui circula entre os alunos. Rui pergunta para mim: - Tá vendo a diferença da turma? E continua:- Viu que um guri veio? Aquele da turma dos bagunceiros que eu te falei. Ele foi pra secretaria. Comento a Rui: - Vi que tu estava conversando com um menino mas, não vi ele sai. Rui: - Foi pra secretaria, o pai veio. Pergunto a Rui:- Por quê? Rui responde:- Por que ele chutou um cone no recreio. Um grupo de alunos chama Rui. Rui fala para os alunos do grupo:- Faz a jogada de novo. Rui explica o jogo de xadrez para uma dupla de alunos. Neste momento paro de anotar um pouco. Rui explica para os alunos o que é uma jogada ilegal. Vejo alguns alunos usando boné na sala. Volta o aluno que foi para a secretaria e com ele estão **a coordenadora e a orientadora. Elas chegam na porta. Uma delas fala bom dia. Elas pedem para os alunos ouvirem. Rui fala para uma aluna:- Senta fulana. Elas comentam: - Só um pouquinho. A coordenadora comenta sobre o ocorrido. Uma delas ressalta:- Temos horários a cumprir, início, término e principalmente respeitar os professores. A coordenadora fala para o aluno que foi para a secretaria:- Pede desculpas pros teus colegas. E continua:- Alto. O aluno fala:- Desculpa. Coordenadora:- Melhor que não se repita mais.** (D.C. 17 set.2013).

O trabalho do professor torna-se complexo pela presença de muitas situações que lhe exigem discernimento e tranquilidade para conseguir enxergar todo o panorama que se apresenta a sua frente. A reflexão por parte do professor sobre seu trabalho é uma tentativa de não se culpar pelas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, entendendo que ele sozinho não poderá “salvar e resolver” os problemas de seus alunos. Conforme Fischman e

Sales (2010), essa perspectiva é uma forma de “pedagogia redentora”. O fragmento da entrevista com Rui esclarece o argumento acima:

Eu tenho paciência para ensinar e claro que algumas coisas às vezes, por exemplo, a gente tem oficina de xadrez às vezes eu penso assim os alunos não aprendem, não aprendem, não aprendem e às vezes tu fica com aquela coisa será que sou eu? Sabe? Não é possível que ele não entenda que o peão só anda para frente, só mata na diagonal, sabe? Não é possível que ele não entenda o que é um L do cavalo às vezes tu fica será que sou eu que não estou conseguindo ensinar? Às vezes tu pensa isso mas, ao mesmo tempo tu vê assim tu pega, por exemplo, duas turmas: dois 3º anos ou dois 2º anos e uma turma voando no xadrez e aí quando a gente tem, uma das atividades que a gente tem, não sei se tu vai abordar isso mais adiante que é a brinquedoteca onde a gente tem um período de jogos, pedem xadrez: Ah eu quero xadrez, e às vezes eu nem levo xadrez e eu tenho que ir lá buscar o xadrez porque vários pediram e outros pensam assim: Ah xadrez, na outra turma no caso mas tu vê que não é só naquilo ali, é na escola como um todo. Têm dificuldade na alfabetização numa turma e na outra não têm, sabe? Então tu vê que às vezes também que aquela turma têm dificuldade de aprendizagem. Então às vezes tu fica com aquele negócio na cabeça: - Será que sou eu que não estou conseguindo ensinar ou eles que não estão conseguindo aprender? Mas o assunto que eu domino eu consigo passar eu tenho facilidade nisso de conseguir... de passar. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A dificuldade dos alunos de Rui com a lateralidade surgiu nas turmas de 2º anos, quando o professor, as professoras referência dessas turmas, e a equipe diretiva reuniram-se para realizar trocas pedagógicas e para atender as especificidades desses alunos. Entender as especificidades de cada aluno é, segundo Tardif e Lessard (2011, p.8), “uma forma particular de trabalho sobre o humano”, ou seja, em um trabalho que se fundamenta na “interação humana”. Abaixo, um fragmento do diário de campo evidencia o argumento acima:

Pergunto: quais os projetos que são oferecidos às crianças no dia de planejamento da professora regente? Rui comenta que são quatro projetos: brinquedoteca, ministrado por ele; informática; biblioteca e Educação Física também ministrada por ele. Comenta ainda que como tem dois períodos com a mesma turma é melhor que eles estejam separados para que não fique maçante para a turma e para seu trabalho. **O professor me relatou que na quarta-feira anterior reuniu-se com as professoras de 2º anos e com a coordenadora para conversarem sobre as dificuldades que esse alunos apresentam a respeito de suas lateralidades. O professor comenta**

que nesse a dia a tarde a quadra é reservada para ele trabalhar com essas turmas. (D.C 10 set.2013).

O docente é convidado a refletir sobre as mudanças que ocorrem na sociedade e como essas mudanças atingem seus alunos que vivem a escolarização em um tempo histórico e social diferente de seus professores. Entender que a escolarização dos professores ocorreu em uma época com uma diferente dinâmica social é uma tentativa de compreender que esse marco social, que difere a escolarização dos professores e de seus alunos, é algo que precisa ser relevado na organização da escola ao pensar o currículo.

Nos dias de hoje há muitas informações concorrendo ao mesmo tempo no universo das crianças e jovens. Tenho a nítida sensação de que alguns estudantes querem tudo e querem já, talvez sendo capturados por essa fluidez, pelo imediatismo das coisas ao derredor. O tempo de aprender precisa ser valorizado e refletido com os alunos. “O que vem depois” é importante, mas valorizar as aprendizagens no presente é entender como nos construímos como pessoas, aprendendo no dia a dia uns com outros. Essa tarefa é complexa e para isso o professor não deve agir como um “mero aplicador de manuais” (TARDIF; LESSARD, 2011) e utilizar os conhecimentos que emanam de sua prática para problematizar essas questões com os alunos. Abaixo um fragmento da entrevista com Rui que vai ao encontro do argumento acima:

É. Uma coisa simples que eu fiz uma vez, por exemplo, com um... acho que foi com o 1º ano ou o 2º, acho que foi com o 1º ano que cada um tinha que decorar um número assim de 1 a 10, por exemplo, e quando eu falasse o nº tinha que correr uma coisa assim, e eu falava o nº e ninguém saía correndo porque tinha esquecido o nº ou mais de um saía correndo porque achavam que eram aquele nº e às vezes nenhum deles era o nº, sabe? Então é essas coisas assim que tu aí aprendendo na prática também. **Porque é muito fácil tu pegar um livro e pesquisar na internet e vê ah essa brincadeira é interessante para tal turma e aí tu vai lá e não dá certo. Ou ah é legal usar jornal e aí tu dá jornal e quando tu vê já estão tudo se batendo com jornal, com rolinho (risos) e aí tu já vê que o jornal não é a melhor opção. (Entrevista, 12 dez. 2013).**

O fragmento do diário de campo, a seguir transcrito, contextualiza a exposição dos alunos a muitas informações e a dificuldade de prestar atenção no presente da aula:

Rui fala: - Pessoal. Em seguida Rui pega uma cadeira, cruza os braços e olha para os alunos. Alunos ficam quietos. Um aluno grita: -A sora

que falá. -O sor. Rui levanta a sobrancelha como se falasse “viu”. Balanço a cabeça como se falasse “tô vendo”. **Rui fala: - Tá passando o tempo, prestem atenção. Rui explica o jogo e as posições dos jogadores no câmbio. Um aluno fala: - Eu quero ser o número oito. Rui salienta: - Ninguém têm número. Um aluno pergunta:- Qual é a moral? Rui: - A moral é fazer ponto. Um aluno pergunta:- É voler? Rui: É vôlei e não voler. O jogo se chama câmbio. Rui:- Quem não entendeu levanta a mão. Rui retoma a explicação. Rui: - Eu preciso leva um giz pra escreve os n°s na quadra? Alunos:- Não. Rui: - Eu, eu acho que todo mundo entendeu. – Temus 20min pra aproveitar, sem bagunça. Aluna:- 20 não é 50? Rui: -Teve o hino, a bagunça na sala, tem que montar a rede. Rui sai da sala e os alunos o seguem. (D.C. 17 set.2013).**

Rui comenta durante a entrevista “que não sabe dizer se alguém o inspira ou inspirou a ser pefi e que sua profissão hoje é o que inspira”. Ele observa os colegas no seu dia a dia e com eles vai aprendendo também a ser docente. Seu repertório de docência vai crescendo e se transformando à medida que adota atitudes semelhantes à dos colegas que ele observa, as quais aderem à sua identidade docente nas formas possíveis de ser professor.

Eu, tento fazer o meu melhor dentro daquilo que eu sou hoje, independente se alguém me inspirou no início ou não. **Mas hoje em dia eu não vou te dizer que eu me inspiro, mas eu presto atenção nos outros, como é que eles se comportam e o que eu posso pegar de bom e aquilo que eu acho que não é a melhor maneira de fazer eu não faço, sabe? Penso assim ah essa é uma atitude interessante, é uma postura boa, acho que eu posso adotar e aí às vezes tu também nota uma postura que a pessoa toma que tu acha bah ela não deveria ter feito isso e aí às vezes tu nota que tu já fez e aí tu pensa ah eu também já... já errei por aí e aí tu vai te moldando enquanto pessoa, não só no profissional mas na vida. (Entrevista, 12 dez.2013).**

Esse espelhamento de atitudes/ações retrata-se na prática de Rui no dia a dia da escola Camélia como um “*habitus professoral*” (COSTA, 2010). Abaixo, dois fragmentos do diário de campo contextualizam práticas compartilhadas entre os docentes:

Alunos falam alto. Rui olha com um semblante sério para um menino e fica com os braços cruzados. Rui fala: - Pessoal. **Rui apaga a luz e olha no relógio. Rui fala: - Fila aqui na frente pro banheiro.** Um aluno me pergunta: - Sora, tu vai fica aqui? E em seguida me abraça. Eu respondo: - Não, eu vô junto. Rui fala: - Rita, me alcança a agenda. Eu pego a agenda e entrego a Rui. **Rui diz: - Vô anota quem vai fica sem recreio.** (D.C. 17 set. 2013).

Os professores conversam sobre os alunos e **Rui fala: - Têm uma leva bem boa que vão sair. Parece que Rui se refere a alunos com problemas de disciplina. Uma outra professora completa: - Mas tá vindo uma leva... A coordenadora abre a porta e fala: - Alguém deixo o fulano de castigo? Sentado? Uma professora fala: - Eu disse pra eles se acalmarem e as gurias repararem.** Soa o sinal. (D.C.19 nov. 2013).

O primeiro trabalho de Rui como pefi efetivo da rede de NH ocorreu no PELC, onde, por questões jurídicas da SMED/NH, não pode ficar e foi direcionado para a escola Camélia. Ao apresentar-se na SMED foi bem recebido e a pessoa que o recebeu lhe ofereceu, como primeira opção, a vaga no PELC. O professor comentou que tinha interesse em trabalhar no programa. Ao perguntar para Rui sobre o porquê de sua opção pelo PELC ele disse que escolheu o PELC porque nunca havia desenvolvido um trabalho nessa área do esporte e lazer.

Rui foi bem acolhido pela equipe diretiva, pelos professores, e apresentado pela diretora como o novo pefi às colegas de trabalho. Diz que teve “muita sorte” ao ir para a escola Camélia. Na entrevista, ao falar sobre sua chegada à escola, após ter passado pelo PELC, Rui declara:

Nunca tinha trabalhado e daí fui para o PELC e no fim das contas não pude... eu fiquei só um mês eu não pude continuar em função do estágio probatório e vim para cá. R: Aí ficou 20 horas aqui? Rui: Fiquei 20 horas aqui e depois surgiu a oportunidade de um desdobramento...R: E aí tu ficou afastado um pouco lá, não sei quanto tempo? Rui: Duas ou três semanas no máximo. Daí surgiu a oportunidade e eu fui para lá e aí **aqui na escola eu acho que eu tive muita sorte... não pela escola em si na questão de infraestrutura mas a questão do grupo. É um grupo de trabalho muito unido sabe, não tem esses negócios que... não tem essa questão que o pessoal houve falar de outras escolas... R: Tu acha o grupo unido? Rui: Acho, é um grupo que se ajuda. Porque...R: Tu percebe assim picuinhas, coisinhas? Rui: Não, e é por isso que eu sou o único homem aqui da escola ainda e às vezes o pessoal comenta que assim grupo que é só mulher que dá muita fofoquinha e não é o caso sabe? Então eu tive muita sorte nesse sentido assim, além de ser perto de casa porque é 10 min de carro. Então eu acho que eu tive sorte em vir para cá, tive sorte e foi bem bom. R: E quando tu chegou aqui o pessoal foi receptivo contigo? Rui: Foi. R: Teve alguém assim... que te recepcionou mesmo, te acolheu? Rui: Ah, a diretora me apresentou para todo o grupo. Teve uma apresentação formal assim, não é que foi reunido o grupo para a apresentação, mas eu fui: - Óh esse aqui vai ser o nosso novo prof**

de EF, vai começar tal dia, então foi bem... R: Sempre foi a mesma diretora? Rui: Sim. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A diretora Elisa foi uma das pessoas que auxiliou Rui em sua socialização na escola. O ambiente escolar foi acolhedor e favorável para sua adaptação na cultura da escola Camélia. Talvez essa solidariedade por parte do grupo de professores tenha sido em virtude de a escola estar localizada em uma comunidade que apresenta problemas sociais — pobreza e drogadição. Um fragmento do diário de campo consta a união e a generosidade do grupo em razão da parceria nas atividades da escola:

Somos os primeiros a chegar. Rui vai ao banheiro lavar as mãos. Em seguida chegam as outras professoras e a diretora. **A diretora pede um pouco de atenção e fala: - Eu queria agradecer a todas vocês gurias pela dedicação e o trabalho com os alunos. Em seguida ela comenta:- Aqui tem uma pequena lembrança pra cada uma.** A lembrança é um vasinho de violetas. Rui fica sentado no sofá olhando para a cena e zomba da diretora: - Bom ela disse gurias. Ela ri para Rui e para mim e zomba com ele também. **A profª da biblioteca trouxe um bolo de casa e comenta: - Eu trouxe um bolinho em agradecimento pela ajuda na Semana Literária.** Soa o sinal. (D.C. 15 out. 2013).

O bom relacionamento entre Rui e a diretora se reflete em um dos diálogos do diário de campo entre Rui, a diretora e eu:

Pergunto: - Tu sempre faz esse faxinão no final do ano? Rui: - Não, é a primeira vez. - É meu segundo ano na escola, no primeiro eu só organizei. Vou até a diretoria entregar uma lembrança de natal para a diretora. Em seguida Rui vai falar com a diretora. **Rui chega na diretoria e zomba da diretora: - Hum, ganhô presente... Ela diz: - É meu. Comento: - Ele ganhô o dele.** Agradeço a diretora pela acolhida e por tudo até o momento. Ela responde: - É um prazer pra nós te ter aqui. **Rui pergunta para a diretora: - Será que a fulana (a outra profª de EF) não pode vir hoje? - É porque eu queria ver o que pode ir fora ou não. A diretora responde: -Tu que decide, pode fazer que qualquer coisa eu falo com ela.** (D.C. 17 dez. 2013).

Um dos principais desafios na prática de Rui na escola Camélia, além do choque cultural vivenciado por ele nos primeiros dias de docência, foi, também, a questão do controle dos alunos. O professor estava iniciando como pefi na escola e tinha dúvidas de como conseguir controlar os alunos. Rui comenta que “no início gritava muito” (Entrevista 12 dez.

2013) e depois “baixou bastante o tom de voz” (Entrevista, 12 dez. 2013). Ele conversava com os outros docentes, com a diretora, a coordenadora e com eles aprendia estratégias para suas aulas, procurando ouvir e aprender com aqueles que tinham mais experiência do que ele. Abaixo um fragmento da entrevista, em que Rui narra seu início na docência com os alunos:

Olha, fora aquela questão do choque cultural, a questão de prática em sala de aula, eu tinha no início um pouco mais dificuldade na questão de liderança de grupo, porque tu é um líder... R: Controle dos alunos? Rui: De controle, eu gritava muito mais, sabe? E conforme tu aumenta muito o teu tom de voz daqui a pouco tu grita e é a mesma coisa que nada, porque tu vive gritando entendeu? Então eu comecei a me controlar um pouco mais nesse sentido, eu baixei bastante o tom de voz, eu só olho hoje em dia, às vezes eu olho meio atravessado para um aluno e ele já vê que está fazendo coisa errada, sabe? R: Tu não sentia problemas vocais no início? Rui: Não, não, mas eu ficava cansado. Ficava mais cansado antes muito mais psicológico claro, do que eu fico hoje sabe? Eu ficava mais desgastado no final do dia assim principalmente quando eu tinha aquelas turmas difíceis eu pensava assim: - Nossa o tempo não passa, o tempo não passa era muito difícil. R: Como é que tu conseguiu lidar com isso? Rui: Eu acho assim que foi pela aquela questão... como é que eu consegui lidar eu não sei é a questão de... R: Quais foram as estratégias que tu encontrou para lidar com isso, por exemplo? Rui: Foi aquela questão que eu te falei assim... é muito a questão de conversa com os outros professores. Eu sempre tive assim uma boa orientação tanto da diretora quanto da coordenadora. Conversas mais informais com os outros professores. O professor de turma às vezes dava uma dica sobre um ou outro aluno, como é que a gente pode lidar com aquele aluno, e daquilo que eu te falei da gente ir se moldando prestando a atenção como é que eles trabalham, aquela coisa toda... R: De tentar encontrar solução ali com os teus colegas. Rui: Sim, como em qualquer área. Qualquer área que tu vai começar a trabalhar tu vai prestar a atenção naquele que tem mais experiência que tu. Até hoje querendo ou não todo mundo, praticamente todos têm mais experiência que eu, então... é sempre um processo de aprendizagem. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Durante uma de suas aulas, Rui tenta explicar como será o torneio de xadrez no dia da competição, distribuição dos alunos, que é necessário fazer silêncio, e em um momento de sua aula anota o nome de um menino no quadro e comenta que ele ficará sem recreio. Após, conversou com um menino fora da sala de aula e em seguida chamou o outro. Possivelmente, essas estratégias utilizadas por Rui são fruto de suas conversas com os docentes regentes das

turmas, buscando, assim, alternativas para conseguir desenvolver seu trabalho. A seguir transcrevo um trecho do diário de campo, na íntegra:

Uma aluna está sentada de costas para Rui, faz caretas, e repete o que Rui fala. As crianças falam ao mesmo tempo. **Rui aumenta o tom de voz e fala:- Mas é difícil falá nessa turma.** Os alunos ficam quietos. Rui desenha no quadro a disposição que ficarão as mesas no dia do torneio. Os alunos organizam as mesas conforme o desenho no quadro. Rui ajuda a organizar as classes. Uma aluna boceja. Dois alunos levantam e um quer chutar o outro. Rui chama um aluno e diz:- Para de provocá. **Rui chama um aluno para fora da sala e conversa com ele. Depois Rui chama o outro. Rui sai da sala para conversar com o aluno.** A secretária chama pelo nome uma menina. Rui volta para a sala e pergunta: - Gente, por que tá faltando classe na sala? Alunos falam ao mesmo tempo e não consigo entender. **Rui fala: - Vou tirá o recreio. Ele anota o nome de um aluno no quadro e complementa:- É impressionante a gente que falá e tem gente que não quer ouvir.** (D.C.17 set. 2013).

Durante o início de sua caminhada na escola Camélia Rui também trabalhou com turmas de EI, 1º e 2º anos. Nesse período, o participante relatou que tinha dúvidas do tipo “o que eu vou fazer com eles” (Entrevista, 12 dez. 2013), “que tipo de atividade”, e pensava “bah essa brincadeira aqui não cabe tanto para essa turma talvez para um ano a mais, ou é muito infantil para essa turma, para um ano a menos” (Entrevista, 12 dez 2013). Ainda durante a entrevista, Rui diz: “Tu vai te moldando nesse sentido também na questão do plano de aula”. Com o passar do tempo na escola, no contato com os alunos, o professor foi aprendendo, na prática, a dar aula para crianças pequenas, pois nunca havia trabalhado com essas faixas etárias e não sabia como “se comportar”. A fala do professor durante a entrevista corrobora o argumento acima:

E uma coisa que eu posso falar também é assim... as primeiras vezes que eu tive que pegar os anos... a faixa etária 5, 1º ano, até o 2º ano aquela coisa assim do que eu vou fazer com eles, que tipo de atividade, porque a gente... **é interessante que até hoje às vezes tu faz uma brincadeira ou outra com os alunos e tu pensa assim bah essa brincadeira aqui não cabe tanto para essa turma talvez para um ano a mais, ou é muito infantil para essa turma, para um ano a menos tu vai te moldando nesse sentido também na questão do plano de aula, do que que tu pode... o que é mais indicado para uma ou outra turma.** E às vezes até dois 2º anos é legal para uma e não é legal para outra, por aquela questão que eu já havia falado antes. R: Que uma turma voa e a outra turma não. R: Tu acha que essa questão do planejamento no início, planejar e na hora de aplicar não

conseguia? Rui: Por exemplo, assim, a primeira vez que tu entra em uma turma de 2º ano, que hoje em dia o 2º ano é a 1ª série, não sabem ler, agora claro no final do ano sabem, no início do ano não sabem, a primeira vez que tu entra em uma turma, primeira vez na vida, não no ano, tu não sabe assim... se tu não está muito acostumado a lidar com criança, se as atividades que tu vai propor se vai corresponder a eles ou, por exemplo, eu não sei como é que eu me comporto, se eu fico mais sério, se eu explico, se eu falo um pouco mais descontraído, sabe? Então essas questões assim... e outra eles nunca tinham me visto na vida porque eu também era novo na escola, eu era novo na escola, eu era novo na profissão, eu era novo na turma, então sabe? Tudo isso dificulta. Então é aquele negócio que a gente falou antes ali. Agora hoje em dia, por exemplo, eu estou muito mais solto. O ano que vem, por exemplo, se eu pegar um 2º ano eu já conheço do ano passado porque eles eram do 1º então vai ficando mais fácil, sabe? R: Mas em planejar tu não têm dificuldades? Rui: Não. Eu tenho dificuldade assim mais não é para a aula em si é para tudo. Eu tenho que me planejar para qualquer coisa que eu for fazer, entendeu? É que nem tu falar assim, sabe aquele negócio... ah tu é prof de EF vai ali e dá um alongamento para o pessoal, sabe? Eu não dou. Eu tenho que me planejar o que eu vou fazer, como que eu vou fazer sabe? Claro que eu vou falar [...]. (Entrevista, 12 dez. 2013)

Rui ressalta a importância do planejamento e comenta que “tem que se planejar para qualquer coisa que fizer”. Ele organiza seu planejamento de forma semanal, respeitando uma sequência de conteúdos e pretende para o próximo ano fazer anual. Na entrevista diz: “estou pensando em fazer por períodos e estruturar aula 1, aula 2, aula 3 o que tem que ser feito na questão de educativo, de pré-desportivo tal. Claro com os 5º anos, no máximo com os 4º e esse negócio de tu fazer uma progressão para os mais velhos é mais interessante do que para os mais novos.” (Entrevista, 12 dez. 2013). O trecho a seguir esclarece o argumento acima:

R: Aqui na escola tu faz para a EF um planejamento anual, eu vou fazer isso e isso, e um planejamento semanal como é que tu faz? Rui: **Eu faço semanal e para o ano que vem estou pretendendo fazer anual. Na verdade eu estou pretendendo fazer por período, até inclusive está vindo agora uma questão da secretaria que eles estão tentando moldar alguma coisa nesse estilo, vamos dizer, nos primeiros dois, três meses tu trabalhar rugby, daqui a pouco um vôlei, sabe?** R: A secretaria está querendo isso? Rui: Estão, estão querendo implantar o... R: Uma diretriz? Uma diretriz curricular da EF? Rui: Uma diretriz curricular estão querendo, mas eu... R: E quem é que elaborou isso? Rui: A Secretaria. Não sei se é a fulana que está fazendo, tem um grupo, tem um grupo de professores que está fazendo. Eu não sei o nome dos professores agora aqui, mas tem lá se

tu entrar na internet lá no site vai ter. **Mas eu já estava pretendendo me organizar dessa maneira sabe, no sentido de, por exemplo, trabalhar o rugby que é um dos projetos que a gente vem trabalhando agora, tu sabe né? R: Ahaam. Rui: E estruturar aula 1, aula 2, aula 3 o que tem que ser feito na questão de educativo, de pré-desportivo tal. Claro com os 5º anos, no máximo com os 4ºs e esse negócio de tu fazer uma progressão para os mais velhos é mais interessante do que para os mais novos.** Faixa etária 5 por exemplo, é mais atividades que desenvolvam...R: Eu fico pensando quando tu estabelece uma diretriz curricular...Rui: Mas, por exemplo, só voltando ali que eu te falei da questão semanal, **eu planejo semanalmente, mas eu sempre penso naquilo que eu fiz semana passada. Por exemplo... R: É uma continuidade. Rui: É para não ficar solto assim.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

Essa fala de Rui, em relação a seguir uma sequência de conteúdos, materializa-se em sua prática na escola Camélia. Por exemplo, no dia 17/09 Rui iniciou a explicação e execução do jogo de câmbio com os alunos e durante o período de 24/09 a 22/10 três eventos envolveram as aulas de EF: o torneio de xadrez, a semana literária e o vôlei itinerante nas escolas. Na aula seguinte, dia 22/10, o professor retomou a sequência de conteúdos que iniciou no dia 17/09, o jogo de câmbio. Transcrevo, a seguir, os dois fragmentos, do dia 17 set. 2013 e 22 out. 2013:

Rui começa a explicar e fala que “o jogo que vocês chamam de vôlei é vôlei”. Rui: - Gente. E **começa a explicar o jogo de câmbio.** Os alunos observam a explicação. Rui explica e joga a bola de vôlei para mim. Eu jogo de volta para Rui. Rui fala: - Eu vô dizer o que a outra turma fez de errado e vou falá pra vocês. **Primeiro arremessa, depois troca de lugar.** (D.C. 17 set. 2013).

Em razão do congestionamento cheguei à escola às 8h35min. Chegando fui direto à sala dos professores deixar minha bolsa. Na sala estavam em reunião a coordenadora pedagógica e as professoras do PIBID. Fui ao banheiro e após para o pátio. No caminho encontrei Rui que segurava uma bola de vôlei e comentei: - Achei que tu estava na outra sala. Rui não fala nada. **Vejo as crianças posicionadas na quadra para jogarem câmbio.** Sento em um banco e fico observando. Uma funcionária varre o pátio, mas não se aproxima de onde eu estou. As crianças jogam e um menino se desentende com um colega e sai do jogo. Em seguida ele deita-se no palco. Rui apita o jogo normalmente. Ao final do período vou até Rui e lhe pergunto: - Qué ajuda? Ele fala: - Segura pra mim. Rui estica a rede de vôlei. Vamos para a sala de aula. (D.C. 22 out. 2013).

Em se tratando do planejamento de suas aulas, comecei a dialogar com Rui sobre a criação das diretrizes curriculares para a área de EF nas escolas de NH. O professor comentou que os PCN sugerem que o trabalho em EF na escola se estruture em jogos, lutas, ginásticas, danças, esportes e comenta que “tu nunca vai poder abordar tudo, isso não existe” (Entrevista, 12/12/2013). Rui também ressalta que durante a graduação alguns conhecimentos — por exemplo, o tênis — não eram oferecidos na grade curricular e comenta que as vivências em judô e capoeira não o habilitaram a trabalhar com essas modalidades na escola. Ressalta a importância das formações promovidas pela SMED/NH — punhobol e tagrugby²³ — cujas práticas esportivas não vivenciou na graduação. A fala do participante evidencia o argumento acima:

R: Por exemplo, quando tu faz uma diretriz tu elenca alguns conhecimentos... Rui: Sim. R: Mas têm várias coisas que tu pode trabalhar e quando tu faz uma diretriz tu tem que tentar então, daqueles conhecimentos todos que tem que ensinar, no caso a Secretaria, tentar contemplar... Rui: Sim. R: Não ficar só na parte esportiva, por exemplo... Rui: Não, eu acredito que sim. R: Eu fico pensando como é que eles vão fazer isso aí? Rui: Mas é que também é muito difícil... R: E aí o processo é de cima para baixo ou é construído com vocês? **Rui: É que é assim tu nunca vai poder abordar tudo. Isso não existe. A gente também pensa assim...** Eu tive um prof. na graduação, por exemplo, que ele te colocava de um jeito assim que ele era um marginal por culpa da EF. Porque se o prof. de EF na aula parã, parã, parã sabe, parecia que era culpa tua que o guri era um marginal. É verdade. Então eu acho assim tem lá nos... como é que é o nome dos... R e Rui: risos. Rui: Como é que é o nome... dos PCN's. Tem lá jogos, lutas, danças e tu vai ter que ler, ginástica, jogos, lutas, danças e tem mais um... tu vai ter que pegar algumas coisas ali, não vai poder... Por exemplo, a graduação da UNISINOS não tem Tênis, na FEEVALE tem, sabe? Agora o Tênis é um esporte vamos dizer elitizado. Por que que tem na FEEVALE e não tem na UNISINOS? Será que tem Tênis na Licenciatura da FEEVALE? Será que tem Tênis? R: Eu não tive tênis, por exemplo. Rui: Eu também não. R: Eu tive que aprender assim vendo. **Rui: E outra coisa, é vivência. Na verdade no fim das contas eu acho que é bobagem. Por exemplo, eu tive na graduação Vivências em Lutas. Aí as minhas vivências em lutas era meio semestre de Capoeira e meio semestre de Judô. Eu não sei te dizer um nome de um golpe de Judô hoje, um hippon que é tu derrubar o cara de costas no chão, mas sabe, aquilo ali não vai me fazer trazer nada para uma sala de aula. Eu posso daqui a pouco assim... o que pode acontecer naquilo ali é inspirar o prof. a procurar mais sobre aquilo ali.** Tá tudo bem, mas mesmo

²³ Tagrugby é uma adaptação do jogo de rugby. No tagrugby o contato físico não é estimulado.

assim eu tive Judô, Capoeira, Ginástica, Atletismo, Natação, Vôlei, Futebol, Basquete e Handebol. Então tem tanto essa crítica nas escolas... mas é o que eu tive na graduação também, sabe? Então... é complicado. **Pelo menos aqui na prefeitura a gente têm esses projetos que é uma iniciativa muito legal. A gente tem atividade de punhobol, e tagrugby, que são coisas novas que a gente está implantando aí... que mais que têm...eu ouvi falar alguma coisa ano passado de um projeto de tênis de mesa, estamos querendo colocar, então têm umas coisas legais.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

É importante ressaltar que a formação continuada é um processo permanente na vida profissional do professor de EF, tanto nos cursos de pós-graduação quanto na própria prática escolar. Entender as lacunas deixadas pela formação inicial é compreensível, porém a busca do professor de EF por aprender é assumir-se em um compromisso ético e político com os estudantes, visando a democratização das práticas corporais, principalmente com as classes menos favorecidas.

Ao ser perguntado sobre o que mudou em sua caminhada profissional com o passar dos anos, o professor disse: "... eu me vejo, por exemplo, hoje mais professor do que antes, no sentido de querer educar, de querer melhorar, de...". O passar do tempo permitiu que Rui fosse adotando uma "conduta experiente" (MARCELO, 2008) através das observações dos colegas e pelas situações de aulas. O participante cita o professor César Nunes, palestrante, do Seminário Municipal de Educação, no início de 2013, com o qual aprendeu muito: "[...] O cara realmente é fora de série. Então tu vai te inspirando naquelas pessoas que vão te trazendo coisas boas..." e "tu vai sempre aprendendo" (Entrevista, 12 dez. 2013). Abaixo, o trecho da entrevista sobre o que mudou em sua vida profissional com o passar dos anos:

Eu me vejo, por exemplo, hoje mais prof. do que antes. No sentido de querer educar, de querer melhorar, de... porque às vezes tu briga com uma pessoa mas tu quer... tu está brigando porque tu quer o bem dela, não porque tu quer o mal dela, sabe? Mas nesse sentido assim... não acredito que tenha tido alguma guinada na minha vida. Rui: Não, é aquilo ali que eu te falei assim tu está sempre aprendendo. Por exemplo, no início do ano agora a gente teve uma palestra com um professor, não sei se tu já ouviu falar nele, César Nunes. Nossa, tu já ouviu falar? R: Tu gostou? Rui: Mas o cara é maravilhoso. R: O Beto falou dessa palestra também. Rui: O cara é muito bom e aí eu não vou te dizer aquilo que eu já te comentei antes... **não é que... bah o cara me inspirou, por causa dele eu quero ser melhor, mas ele te traz coisas boas demais e tu tem novas... claro que tem coisas que ele falou que tu não concorda, mas 99% tu concorda. O cara realmente é fora de série. Então tu vai te inspirando naquelas pessoas que vão te trazendo coisas boas,** mas eu acho que não tem

nada que te traga assim diga assim, a partir de agora eu quero ser professor por isso, eu quero melhorar, eu tento ir... eu acho que é uma questão mais uniforme, crescente e uniforme. Eu vou melhorando, eu vou tentando cada vez que eu... e o quanto mais que eu puder melhorar para que tu melhore, que bom. R: Mas no caso essa palestra com esse cara foi digamos assim renovou os teus votos naquilo que tu estava fazendo? Rui: Não, mas agregou, acrescentou. R: Não renovou algumas concepções tuas? Rui: Não, talvez algumas coisas que tu tinha um entendimento tu passa a ter outros. E não digo ter outros, mas olhar as coisas com outros olhos, ter uma perspectiva diferente, vamos dizer assim, entendeu? Mas não foi nada... não foi um baque, nossa é isso, então é isso (risos). R: Mas mexeu contigo, alguma coisa mexeu? Rui: Não, é uma coisa legal assim como tu olha palestrantes na internet e, por exemplo... R: Tá mais então mexeu contigo um pouco? Rui: Não vou te dizer... tu quer me induzir. R e Rui: Risos. Rui: Tu está me induzindo Rita, não deu baque nenhum. Mas o cara... R: Porque tu deu ele de exemplo? Rui: Não, porque eu dei um exemplo, eu dei outros exemplos aqui, **dei exemplo da diretora, da coordenadora, entendeu, porque foi a última palestra que eu assisti foi a dele. E o cara foi unânime em NH, entendeu? O cara foi na palestra, no outro dia ele foi numa escola aqui de graça, não cobrou, porque veio visitar e porque também gostou da cidade... o cara é muito bom realmente.** Mas eu ia te dizer têm outros palestrantes... tem aquele cara que fala do... como é que é o nome do palestrante agora... R: António Nóvoa, Celso Vasconcellos, Celso Antunes? Rui: Não... mas é um cara muito bom. Procura no youtube: sabe com quem tu tá falando? O cara é muito bom. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Aos poucos, Rui foi se construindo pefi na escola. O professor não tinha experiência escolar; a experiência anterior foi com treinamento físico e escolinhas de futebol. Para ele a escola foi e continua sendo um lugar rico de aprendizagens e experiências. O convívio com as colegas de trabalho, as conversas e trocas com a diretora e a coordenadora pedagógica auxiliaram-no desde os primeiros dias na escola Camélia até o momento. O acolhimento que recebeu dos colegas de trabalho foi algo que o tocou, porém, Rui enfrenta a limitação do espaço físico para realizar seu trabalho. A escola não possui quadra coberta e foi implantada a brinquedoteca itinerante, pela professora de EF anterior, em razão dos horários da EF colidirem com a EF das outras turmas no pátio. Mesmo com a limitação do espaço físico Rui comenta: “Não trocaria de escola pelo grupo, pois, estrutura para Educação Física (quadra) não se têm!” (D.C.10 set.2013).

Na verdade aqui na escola hoje, aqui na escola, a nossa maior carência é o espaço físico. Por exemplo, a minha linha de 3m da

quadra de vôlei tem 1m e meio, sabe? Então, por exemplo, é essa questão, bola, por exemplo, eu não tenho problema com bola, eu tenho 6 bolas de basquete, não é qualquer escola que têm 6 bolas de basquete. Eu tenho bola de rugby, tenho bola de punhobol, de vôlei, de futebol, bola de borracha, bola de tênis, eu tenho bambolê, eu tenho perna de pau, então eu tenho bastante material, mas **o espaço físico é limitado, sabe?** Inclusive agora tu viu eu conversando com aqueles senhores ali tu viu quem era? R: Eram os engenheiros. Rui: Eram os engenheiros que estão vendo a questão do projeto da quadra esportiva que vão fazer aqui então, vai ajudar muito. **É que nem eu comento, o muito bom dessa escola é o grupo de professores que têm aqui, muito bom.** R: Eu lembro uma vez que tu falou que tu não trocaria pelo grupo. Rui: Pelo grupo. Daqui a pouco eu poderia ir para uma escola que tem uma quadra fechada, pô, poderia dar aula com sol, com chuva, poderia dar aula. Só que às vezes tu pega lá um diretor que... sabe não é um cara gente fina. Tem uma prof^a que está sempre querendo... então eu diria que a limitação da escola hoje é o espaço físico. R: E isso interfere no teu trabalho? Rui: Interfere porque às vezes tu pensa em alguma coisa e tu não pode executar em função de tu não ter o espaço físico a maioria... R: Por isso que foi implantada a brinquedoteca? Rui: É daí a brinquedoteca é em função assim do espaço físico também mas, aí em questão de não poder vir duas turmas ao mesmo tempo para o pátio, né, mas eu vou te dar um exemplo... R: Mas se tivesse um espaço físico maior poderia, por exemplo? Rui: Poderia, mas daí teria que ser bem maior, bem maior. R: Mas poderia, por exemplo, uma turma fica em um canto e a outra... Rui: Mas, por exemplo, se eu tivesse uma quadra por mais que eu tivesse uma quadra maior eu iria utilizar essa quadra maior, então de qualquer forma não poderia vir duas turmas. Por exemplo, a nossa oficina de rugby, cinco para cada lado naquela quadrinha ali tu dá três passos tu já atravessou a quadra. Então para tu ensinar a questão dos fundamentos técnicos do jogo é difícil porque tu tem que correr para frente e como a quadra é pequena a marcação também se torna muito fechada, então também dá muito erro. E aí toda hora tu tem que ficar pausando para explicar que não é assim e acaba às vezes tornando uma coisa que é para ser legal, chata, sabe? **Então... o espaço físico, mas vai melhorar agora, agora no meio do ano que vem.** R: No meio do ano que vem eles vão começar a construção? Rui: Não, a princípio é para começar previsão em março... R: Vai demorar quanto tempo? Demora um pouquinho? Rui: Quatro meses. Talvez vão tentar fazer antes da Copa, vão ver. (Entrevista, 12 dez. 2013).

A estrutura precária para a EF dentro da escola Camélia influencia o trabalho de Rui com os alunos. O professor salienta que a ausência de uma melhor estrutura física limita seu trabalho, pois “tu pensa em alguma coisa e tu não pode executar em função de tu não ter o espaço físico” (Entrevista, 12 set.2013). Porém, durante o período em que acompanhei o

professor e durante a própria entrevista, a questão do espaço físico é algo que Rui sublima em razão do grupo de colegas. A acolhida que Rui recebeu do grupo o marcou tão positivamente que, mesmo prestes a ser nomeado para outra matrícula na rede de NH, ele deseja ficar as 40 horas na escola Camélia. Abaixo um trecho do diário de campo é esclarecedor sobre a questão de sua socialização na escola:

Chegando na sala dos professores Rui vai ao banheiro lavar as mãos e em seguida senta-se à mesa. Lê no jornal se já saiu sua nomeação em Novo Hamburgo devido a outro concurso que fez. Rui expressa alívio pelo fato de não ser chamado ainda e fala: - Eu quero que me chamem só em fevereiro, senão vou tê que trabalha nas férias. Converso com ele sobre o concurso de NH e sobre o concurso do Estado. **Rui fala e ri para uma profª que talvez assuma no concurso do Estado: - Tu tá sendo muito egoísta e não tá pensando em nós. E ri. A profª também ri. A diretora ri e fala: - Tu tá sendo muito individualista. A diretora comenta que uma ex profª da escola postou no facebook que queria voltar para a escola Camélia.** A diretora senta ao meu lado e conversamos sobre como funciona em NH os contratos de professores. **Rui senta-se ao lado da diretora e comenta com ela sobre “a possibilidade da escola implantar um projeto de Educação Física no contraturno”.** Talvez Rui estivesse demonstrando o desejo de assumir 40h na escola. **Uma profª fala para Rui:- Tu qué fica 40h aqui né? Rui: -Claro, porque não.** A diretora comenta que o Secretário de Educação comentou em uma reunião com os diretores de escola que: - Se é igual pra uma é igual pra todas(Projetos no contraturno). A diretora comenta: - Os professores que têm só projetos serão remanejados para outras escolas. Uma profª comenta: - Nós não temos só porque nós somos da vila? A diretora comenta sobre as escolas com muitos projetos e escolas com poucos ou quase nenhum projeto. Soa o sinal. A diretora, Rui e outras professoras seguem conversando. Em seguida todos levantam. (D.C. 01 out.2013).

Rui realiza trocas pedagógicas com as colegas de trabalho sobre as turmas, o que se poderia fazer para melhorar a questão da coordenação motora dos alunos do 2º ano, por exemplo, e juntamente com os colegas e a coordenação pedagógica buscam soluções para atender os alunos com dificuldades. Aprendendo com os colegas de trabalho e “pegando um pouco dos outros professores”, Rui vai “trocando informações e agindo”, como se pode constatar na fala a seguir:

Olha às vezes a gente conversa assim... um exemplo, que aconteceu no início do ano a profª do 2º ano achou que a turma estava muito... porque a gente têm três períodos de EF, sendo que é dois comigo, que

é um de pátio e um de brinquedoteca e um com a prof^a de turma. **Então a prof^a de turma achou que eles estavam um pouco... atrasados na questão do desenvolvimento motor para o 2º ano, então a gente fez uma reuniãozinha ali eu, a prof^a de turma e a coordenadora para vermos a possibilidade de eu utilizar dois períodos ao invés de um, com eles no pátio, entende? R: Eles estavam muito descoordenados? Rui: É, então a gente fez isso, deu ali a gente conseguiu conciliar que naqueles períodos que eu estaria na brinquedoteca teoricamente teria outra turma no pátio, então a gente conseguiu jogar ali para que não tivesse nenhuma outra turma no pátio para que eu pudesse usar dois períodos de pátio com eles, sabe? Então isso contribuiu bastante assim... é um exemplo de várias outras ações que possam ter vindo a acontecer durante o ano na escola que eu não vou me lembrar agora, mas um exemplo né da gente se reunir e conversar sobre uma determinada turma, oh o que tu acha disso? Porque eu acho isso, e tu trocar informações e agir... R: É isso dá certo com a turma, isso não dá certo, e aí eu vou fazer isso porque de repente a fulana diz que dá certo, isso aqui não dá certo... Rui: É. R: Tu acha que o professor vai pegando um pouco dos outros? Rui: Sim, vai. R: Do jeito de dar aula como os outros professores também? Rui: Acho que vai, acho que vai sim. (Entrevista, 12 dez. 2013).**

Rui não é o único pefi da escola, há também a professora Carolina²⁴. O participante não tem seu planejamento nos mesmos dias que Carolina, o que limita um pouco as trocas sobre seus trabalhos na escola, e durante a entrevista diz: “às vezes a gente conversa” e “a gente conversou mais no início do ano porque eu peguei muita dica com ela”. Desse modo, Rui troca informações mais com colegas de outras áreas do que com Carolina, e declara que “a escola dá muito suporte na questão da EF aqui”.

Inclusive a gente tem... a escola da muito suporte na questão da EF aqui. **A gente é incentivado a ir para os Jogos Estudantis, para as oficinas, para os torneios de xadrez, para as formações. A coordenadora, por exemplo, sempre me traz... tem muita... às vezes a gente conversando com os colegas eles falam: -Bah por que tu não foi na formação de rugby? Bah eu nem sabia que tinha. E aqui eu antecipadamente já recebo informação: - Oh tu tal dia tu tem formação, sabe? R: Mas tem outra prof^a de EF aqui na escola também? Rui: Tem, tem a prof^a Carolina. R: Tu chega a trocar alguma coisa com ela? Rui: Às vezes a gente conversa. A gente conversou muito mais no início do ano porque eu peguei muita dica com ela, e ela mais antiga na profissão e eu chegando, então a gente conversou bastante. Hoje em dia menos, mas sempre há alguma troca. (Entrevista, 12 dez. 2013).**

²⁴ Carolina é o nome fictício da professora de Educação Física da escola Camélia.

O incentivo para que Rui realize as formações promovidas pela SMED/NH aparece em um dos diários de campo, em que o professor comenta a formação de rugby da qual participará na parte da tarde:

Rui vem até mim e comenta que na parte da tarde terá formação de rugby pela SMED Novo Hamburgo. Na ocasião me mostrou o plano de substituição que entregaria para a professora substituta. Após Rui sentou-se e dividiu os times anotando os nomes e sequência dos jogos em uma agenda. (D.C. 10 set. 2013).

A identidade profissional de Rui vai ancorando-se nas experiências compartilhadas com o coletivo de professores na escola, conforme salienta durante a entrevista: “[...] da gente ir se moldando prestando a atenção como é que eles trabalham[...]”. As palavras de Rui encontram consonância em Dubar (2009) quando o autor diz que a identidade é fruto do meio social, e de Bauman (2005) ao enfatizar a identidade como algo em constante mudança.

Rui entende que o pessoal e o profissional caminham lado a lado e comenta, na entrevista, que “não tem como desvincular eu acho o pessoal do profissional diretamente, o que tu pode fazer é limitar as tuas informações pessoais para as pessoas, não precisa dar muita informação da tua vida.” Rui procura preservar suas questões pessoais para marcar seu lugar de professor e não de colega dos alunos. Ao lhe perguntar como ele vê o cruzamento do pessoal e do profissional na vida do professor ele é enfático:

Olha, eu acho que... tu não pode trazer muito o teu pessoal para eles, tu tem que ser o professor. Porque a partir do momento... claro tu tem que ser amigável óbvio mas, tu não pode te tornar, por exemplo, mais um amigo como é o colega dele porque aí tu perde a questão do respeito, entendeu, tu tem que ter um certo distanciamento. R: Então quando tu chega no portão tu deixa o Rui pessoal lá na rua, vem só o Rui professor para cá? Rui: Não, também não, não é assim, **não vamos dizer que eu vista um personagem, na verdade é um pouco difícil de tu... o que eu faço é o seguinte eu tento não me abrir muito.** Quando eles me perguntam muitas coisas... do nome da tua mulher, da onde é que tu mora? Eu não me abro muito, entendeu? Não é que aí eu quero esconder...só não me abro muito, limito. Mas eu ajo com naturalidade agora. (Entrevista, 12 dez. 2013).

As perguntas que os alunos fazem frequentemente sobre aspectos pessoais de seus professores podem ser evidenciadas em um trecho do diário de campo durante uma de minhas observações na escola Camélia:

Um aluno pergunta para mim: - Quantos anos tu tem? Respondo: - Vou fazer 30 em novembro. E em seguida pergunta para Rui: - **Quantos anos tu tem sor? Rui responde: - 28.** O menino olha para mim e eu falo: - **É eu sou mais velha que o teu professor.** O menino comenta: - **Mas ele é mais alto.** Respondo: **É.** **Rui comenta:- E a minha mulher é mais alta que ela.** O menino fala: - **Pro amor não tem altura.** Em seguida Rui chama a atenção dos alunos em razão das conversas estarem mais altas. Soa o sinal. Rui e eu vamos para a sala dos professores. (D.C. 15 out. 2013).

Rui reconhece que o pessoal interfere no profissional e que tenta conciliar para que suas atividades pessoais não interfiram tanto em sua atividade laboral. Novamente surge o dilema: qual lugar a docência ocupa na vida do professor?

R: Mas tu acha que o pessoal interfere no profissional? **Rui: Eu acho que interfere, como em qualquer ser humano, se tu não está bem no pessoal tu chega aqui tu é um profissional mas tu...o pessoal está dentro de ti, não tem...** R: Por exemplo, aquele dia que tu me falou que não estava conseguindo dormir, que tu estava... **Rui: Sim, tu não tem o mesmo rendimento então é óbvio se tu saiu para tomar uma cerveja hoje bebeu demais amanhã tu vai ter que trabalhar com ressaca, bom o teu pessoal interferiu no teu profissional, isso é claro, mas tu tenta conciliar... então ao mesmo tempo que tu...amanhã, hoje bom eu vou tentar dormir cedo porque amanhã eu vou ter que trabalhar cedo, sabe? Então o teu pessoal também é vinculado, não tem como desvincular eu acho o pessoal do profissional diretamente, o que tu pode fazer é limitar as tuas informações pessoais para as pessoas, não precisa dar muita informação da tua vida.** Por exemplo, eu tenho alguns amigos no facebook da escola, alunos, agora nas férias a minha ideia é excluir todos e criar um perfil novo do professor da escola só com os alunos, sabe? Porque eles não precisam ver as minhas fotos... não que eu poste muita foto porque eu não posto nada, mas às vezes tu vai em um lugar e alguém te marca e fica ali: - Ah eu te vi tu estava em tal lugar, sabe não interessa para eles. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Durante uma de minhas visitas a Rui, na escola Camélia, observei que ele estava com os olhos inchados e o cabelo despenteado, e lhe perguntei se ele havia dormido bem. O fragmento do diário de campo esclarece esse entrecruzamento na fala de Rui entre o pessoal e profissional:

Percebo que Rui está com o cabelo despenteado. Seu casaco de moletom está um pouco amassado. Seus olhos estão um pouco inchados e abaixo arroxeados devido às olheiras. Talvez Rui não houvesse dormido bem. **Perguntei a ele: - Tu dormiu bem esta noite? Ele fala:- Por quê? Respondo: - Porque é a primeira vez que te vejo com olheiras. Rui sorri e fala:- Fui deitar meia noite e meia e custei a dormi. Pergunto:- Por quê? Rui fala:- Fiquei me amarrando e também joguei videogame.** Rimos os dois. (D.C. 01 out. 2013).

Durante a semana Rui se priva de momentos de lazer em razão de que no dia seguinte sua jornada inicia cedo. Ele se priva de fazer coisas não pelo fato de ser professor, mas por “ter uma determinada responsabilidade” (Entrevista, 12 dez. 2013), e atribui essa responsabilidade não somente à sua profissão, mas também a questões pessoais.

R: Tu deixa de fazer coisas no final de semana, de lazer, em razão das coisas da escola ou durante a semana, tu te priva de coisas em razão de ser professor? **Rui: Não eu me... não por ser professor mas, de ter vamos dizer uma... responsabilidade não por ser professor em si mas, de tu ter uma determinada responsabilidade. Por exemplo, amanhã eu tenho que viajar, eu tenho que dirigir, eu tenho que acordar às 6 da manhã, eu vou dormir cedo hoje porque amanhã eu tenho que acordar 6 horas da manhã para dirigir, entendeu? Então não é por ser professor é por ter uma determinada responsabilidade, seja ela qual for, profissional ou com algum amigo pessoal, sei lá. Simplesmente uma responsabilidade.** (Entrevista, 12 dez. 2013).

O fato de Rui trabalhar com pessoas lhe exige uma responsabilidade muito grande, pois também está participando do processo formativo desses estudantes. Entender como o pefi vai construindo sua identidade profissional é perceber a singularidade de seu trabalho como um pilar, no qual se estrutura o “processo da escolarização” (TARDIF, 2002).

É possível visualizar que o traço identitário de Rui se alicerça em sua socialização na escola Camélia. Essa socialização foi tão potente, definitiva e definidora na identidade docente do participante que ele optou por assumir-se professor de educação básica e não dar continuidade ao processo judicial contra o CREF, no qual o participante reivindicava a atuação plena em EF. A partir daquele momento Rui encontra-se pertencendo àquele grupo, identificando-se com aquele coletivo docente e como pefi de escola. Esse percurso do professor Rui, no processo da construção da identidade docente, conforme Gonçalves (1995,

p. 145), ancora-se na “relação que o docente estabelece com a sua profissão e seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica”.

As experiências positivas e socializadoras de Rui se consolidaram quando ele acompanhava a mãe aos treinos de vôlei. Sua identificação com o mundo do bacharelado, no início e durante a graduação, se esfacelou ao encontrar, na escola Camélia, um grupo que o acolheu e com ele compartilhou formas possíveis de ser professor. Assim, nesse momento de vida do participante, sua identidade profissional está ancorada na experiência positiva de sua socialização na escola Camélia, configurando-se um traço identitário marcante para Rui.

6 “QUANDO CADA CASO NÃO É UM CASO” E QUANDO CADA CASO É UM CASO

Realizada a descrição etnográfica dos quatro casos de estudo no capítulo anterior, nesse capítulo discuto as particularidades de cada caso e o que eles têm em comum. Nesse sentido, é fundamental retomar a questão norteadora desta pesquisa, assim delimitada: **De que modo quatro professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS?**

Os elementos presentes e potentes nessa discussão constroem-se a partir de temas que emergiram das interpretações das informações coletadas junto aos participantes durante o trabalho de campo — a construção da identidade profissional; a EF na escola; a condição de professor (a) iniciante e; a Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo. Portanto, esses temas constituem-se em eixos norteadores para a construção deste capítulo, a seguir desenvolvidos detalhadamente.

6.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Um dos elementos destacados por Ciça e Beto, durante as entrevistas, foi a relevância dos estágios como elemento formador de uma identidade profissional. Na entrevista realizada em 19 dez. 2013, Ciça enfatiza que a experiência é algo que “tu vai aprendendo assim no teu dia a dia”. Essas situações de estágios passam a ser um primeiro ensaio de ser professor (a), um primeiro contato com a realidade a ser encontrada na escola.

Durante a observação de campo percebi que Beto encontrou dificuldades na escola Girassol, em relação à estrutura física, semelhante a que vivenciou à época dos estágios. Porém, esses estágios lhe proporcionaram iniciar um trabalho com classes sociais menos favorecidas, permitindo-lhe compreender o que poderia esperar na escola, pois, ao estagiar em projetos sociais na cidade de Canoas, ele foi construindo uma identidade profissional que levou para a escola Girassol, onde sua clientela são alunos oriundos também de classes sociais

menos favorecidas. Durante a entrevista realizada em 12 dez. 2013, e ao lhe perguntar sobre o que mudou em sua vida como profissional, o professor respondeu:

Com certeza algo mudou. Nós amadurecemos mais, talvez em termo de aprendizado foi certas atitudes em algumas relações de alguma situação... tomar uma certa atitude não deu certo de repente repensar se acontecer de novo já estar mais preparado. (Entrevista, 12 dez.2013).

Rui e Felipe não mencionaram, durante as entrevistas e diálogos, as experiências nos estágios como elemento formador para ser professor na escola, pois, Rui estagiou em academias e Felipe em uma empresa de ginástica laboral e desde 2008 trabalhava com escolinhas de futsal em São Leopoldo. Porém, esses estágios construíram uma identidade profissional vinculada à área do *fitness* (Rui) e à área esportiva (Felipe). Essas ausências de experiências em estágios com crianças e classes menos favorecidas levaram Rui e Felipe, respectivamente, a sentirem o contraste entre a “sua cultura e a cultura dos alunos”, além da dificuldade em planejar, aplicar e avaliar suas aulas.

As memórias de infância dos participantes podem ser consideradas fatores motivacionais que os levaram a optar pelo curso em EF. Para Goodson (1995, p. 71- 72), “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática”. Percebo, então, que os quatro participantes viveram experiências sociais subjetivadoras que possivelmente os conduziram à escolha da profissão. Para Ciça, a experiência social quando criança-adolescente, no grupo de escoteiros; para Felipe, a experiência com o futsal e o contato com a professora de EF; para Beto, a referência do pai como pefi e da mãe professora, e também o gosto pelo atletismo, principalmente em correr; e Rui por gostar, desde pequeno, de brincar, correr, participar de escolinhas esportivas e antes de iniciar o curso em EF ser praticante de musculação. Essas experiências socializadoras foram construindo, nos participantes, experiências marcantes e presentes que Dubar (2005, p.23) denomina “socialização latente”. Sobre o poder dessas socializações, o autor assim se expressa: “A socialização não é essencialmente o resultado de aprendizagens formalizadas, mas o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização.” (DUBAR, 2005, p. 23).

Na escola, principalmente nos primeiros anos de docência, o professor iniciante observa os colegas e com eles vai construindo-se professor. No caso de Rui, sua socialização na escola Camélia foi muito potente para que ele se construísse pefi. Ao se construir professor, buscam-se exemplos em uma “aprendizaje por observación” (GOODSON, 2004) entre os pares e da época em que se era estudante, ou seja, da memória quando se era aluno. Portanto, a identidade profissional desses docentes carrega elementos de seu percurso pessoal indissociado do profissional, fruto das experiências socializadoras que esses indivíduos viveram e vivem em seus percursos.

Ciça e Rui formaram-se na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Beto iniciou sua graduação na Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas, e migrou para o Instituto Porto Alegre. Felipe formou-se na Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas.

Ciça é especialista em Motricidade Infantil pela ESEF/UFRGS. Felipe é especialista em Pedagogia do Esporte: Treinamento dos Esportes Coletivos pela Universidade Gama Filho. Beto estava concluindo sua especialização em EF Escolar pela Universidade Gama Filho e está cursando o curso de EF Bacharelado, à noite, no IPA. Rui é especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Gama Filho. No caso de Ciça, Felipe e Beto, suas especializações reforçaram suas identidades de professores respectivamente: de Magistério, no trato com crianças pequenas; a identificação com o esporte e o enfoque desse conhecimento em suas aulas; ser pefi de escola. No caso de Rui, o poder da socialização na escola Camélia foi definidor de uma nova identidade de pefi de escola, diferente de sua caminhada na graduação e pós-graduação na área do *fitness*.

Ciça, à época do trabalho de campo, trabalhava em uma escola no município de Sapucaia do Sul — na função de professora de séries iniciais —, pois realizou o curso de Magistério, e na escola Flor de Lótus, em NH, trabalha como pefi.

Felipe trabalhava em uma escola particular, na cidade de São Leopoldo, como pefi e com escolinhas de futsal; na escola Begônia, em NH, como pefi.

Beto realizava estágio curricular do curso de EF em ginástica laboral, na cidade de Canoas; e na escola Girassol, em NH, trabalhava como pefi.

Rui trabalhava no Programa Esporte e Lazer na Cidade, como pefi coordenador, e na escola Camélia, como pefi, ambos na rede municipal de Novo Hamburgo.

Os cursos de formação profissional visam a oferecer ferramentas aos futuros professores para que desenvolvam seus trabalhos com os estudantes. Porém, conforme já mencionado sobre a filtragem que os estudantes de graduação fazem do que julgam ser útil para si, os professores formadores de outros professores muitas vezes não consideram que “o educador é o principal ‘utensílio’ do seu trabalho e que é o agente principal de sua formação” (MOITA,1995). Assim, a formação profissional de cada formando é algo que “escapa” (MOITA, 1995) das mãos dos formadores de professores.

Entender esse entrecruzamento do pessoal e do profissional é tentar compreender os caminhos pelos quais esse docente andou, como se formou, as aprendizagens sociais que vivenciou em um esforço de compreender a “singularidade da sua história” (MOITA, 1995). As palavras da autora são preciosas para entender essa construção da identidade do professor:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 1995, p. 115).

6.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Que lugar ocupa esse saber na escola? Esse lugar ocupado pela EF na escola é o mesmo para alunos e gestores?

Com o passar do tempo, a área de EF sofreu inúmeras mudanças em seus currículos de formação, formando professores com diferentes representações acerca do papel da educação física na escola, por exemplo. Assim, questiono: como é vista a EF na elaboração dos currículos nacionais? Segundo Borges (2005), existe uma dicotomia entre as ciências denominadas “duras” e as ciências sociais e humanas. Não se trata, portanto, apenas de um debate de opiniões, mas de toda representação acerca dessa disciplina e do profissional que se forma nela.

No rol das disciplinas escolares, a EF parece carecer de importância em razão de ser, por exemplo, uma disciplina facultativa na EJA. Desbiens (2005) enfatiza que o tempo

destinado à educação física na escola diminuiu ao longo dos anos. Se, para os que pensam o regime pedagógico para a EF entre as disciplinas escolares e a ela destinam um *status* de menor valor, para os estudantes, segundo Desbiens (2005, p. 104), “o peso simbólico da educação física dentro do conjunto das disciplinas escolares ainda permanece invejável e os alunos apreciam largamente as experiências que ali vivenciam”. Para que essa representação acerca da disciplina de EF mude é necessário que os pefi se engajem em uma proposta coerente para que esse lugar dado a EF, na escola, possa ser ressignificado pelos professores e gestores.

Em relação a uma proposta coerente, penso que a EF é a disciplina que tematiza a cultura corporal de movimento em uma perspectiva crítica, segundo o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES, 1992). Entendo, como cultura corporal, as diversas manifestações de movimento existentes. Para que o ensino dessa cultura corporal ocorra na escola, o pefi realiza seu planejamento pensando em uma sequência de conteúdos para ensinar determinado conhecimento. Ele se veste com um tipo de roupa que se convencionou adequada para a prática: calça, tênis, veste abrigo e geralmente usa um apito. Organiza seus materiais antes da aula e comumente utiliza a quadra de esportes, ou um espaço externo para a realização de sua aula. Esse comportamento se aprende durante os cursos de graduação que vão ensinando formas de o sujeito se construir professor. Raramente surgem, durante a graduação, pelo menos na minha, discussões sobre a cultura escolar, seus aspectos específicos, ou dilemas enfrentados na prática pelo pefi.

Ao chegar à escola, o professor se depara com uma organização/rotina em andamento e necessita incorporar-se rapidamente àquele modo de atuar. Regras, horários, normas, espaço físico ou ausência dele, e isso o leva a compreender cada escola como um modo particular de organização, uma cultura.

Durante minha estadia no campo pude perceber diversas questões da organização escolar que envolviam o trabalho dos pefi. Essas forças influenciavam o andamento das aulas, por exemplo, onde ou não ficar com os alunos na escola; falar mais baixo com os alunos em determinados locais, o que eles podiam e o que não podiam fazer.

Ao perguntar aos participantes deste estudo: O que tu percebe que influencia o teu trabalho docente? Alguns elementos eram singulares e outros semelhantes entre os docentes.

No caso de Ciça seu início foi marcado com uma escassez de espaço físico, e a professora tinha que dividir os espaços externos com os professores do programa Mais

Educação. A docente comentou, em entrevista, que possuía materiais que adaptava e ressaltou que “o material é uma coisa que enriquece a aula, te dá mais ideias, mais possibilidades” (Entrevista, 19 dez. 2013). Também salientou a presença de muitos eventos na escola que afetavam o trabalho dela.

Felipe encontrava problemas em relação ao espaço físico quando chovia e tinha que dividir o espaço de sua aula com os estagiários do PIBID e do Mais Educação. Com os alunos do PIBID havia o problema do compartilhamento dos espaços às quintas-feiras. Um ponto que Felipe destacou em entrevista, no dia 12 dez. 2013, eram os eventos, os quais afetavam seu trabalho, pois ficava sabendo “às vezes no mesmo dia”, por exemplo, a hora cívica, em que todos os professores levavam seus alunos para a quadra de esportes. Já, sobre a questão dos materiais Felipe usufruía, além de outros materiais, de seis jumps (pequenas camas elásticas) para utilizar com os alunos, cujo material ele mesmo solicitou para a diretora que prontamente atendeu sua solicitação.

Durante a entrevista Beto disse que o espaço físico precarizado para suas aulas, até mesmo para o armazenamento dos materiais de EF, afetava seu trabalho. Ele também construía materiais para suas aulas.

Na entrevista em 12 dez. 2013, Rui declarou: “nossa maior carência é o espaço físico”. E, ainda: “eu tenho bastante material, mas o espaço físico é limitado, sabe?”.

Os pefi participantes desse estudo faziam na escola muitas coisas além de ministrar suas aulas. Ciça, por exemplo, no primeiro período da tarde levava os alunos para se servirem, ao almoço, em um carrinho de *buffet* disposto em frente à porta da cozinha, e retornavam para almoçar na sala, pois na escola não havia refeitório. Ela também fazia a rotina de instruir os alunos pequenos a irem ao banheiro, lavar as mãos para lanche na sala de aula. Nos dias de chuva, a professora cuidava das crianças no recreio, circulando pelos corredores da escola. Ciça também organizou a Semana do Esporte e Lazer em sua escola, auxiliada pela professora de Ciências.

Felipe, após o segundo período da manhã, encaminhava os alunos para lavarem as mãos no banheiro e retornava à sala para o lanche, pois a escola também não tinha refeitório. Felipe realizou, próximo ao dia das crianças, dois torneios na AABB, um de queimada e outro de futebol.

Beto, após o segundo período da tarde, encaminhava os alunos para lavarem as mãos no banheiro e após os acompanhava ao refeitório. Não observei, durante o período do trabalho de campo, o professor realizar algum evento diferente em suas aulas na escola.

Rui, após o segundo período da manhã, levava os alunos, em fila, para lavarem as mãos no banheiro, e após retornava para a sala para o lanche, pois a escola não possuía refeitório. Durante o período de campo, Rui levou os alunos para o torneio de xadrez das regiões em NH.

Observei, além de todas essas atividades dos docentes, que dois deles sempre faziam as chamadas nas turmas de 5º e 4º ano. Durante o período de trabalho de campo, nas turmas de 5º anos, em que observava dois professores dessas turmas, constatei que somente um deles fazia avaliação da dimensão conceitual. Os professores também realizavam pareceres para as turmas que atendiam, desde a educação infantil até o 4º ano, e um deles, frequentemente assinava o livro-ponto.

Pude compreender que os professores, em suas práticas, vivenciam dilemas e tensionamentos, seja com colegas, pais ou alunos. Trabalhar com pessoas é uma função complexa, conforme mencionei em outro momento do estudo.

Em um dos dias em que observava Ciça pude perceber a mãe de um aluno, atrás de uma árvore, espiando a professora com os alunos da educação infantil. Relato a cena no fragmento do diário de campo:

Ciça chega à quadra com os alunos e chama dois alunos para pegar os materiais. As crianças ficam deitadas, sentadas e correndo. Algumas imitam um som com a boca parecendo um leão. Crianças gritam e correm. Ciça apita e relembra as combinações com a turma. As crianças param de correr e de gritar. Ciça fala: - Eu não tô gostando disso (em relação à correria) e Ciça apita novamente. Ciça pede para uma criança pegar o colchonete e em seguida pede para a mesma criança falar com a professora do Mais Educação. A criança traz o colchonete. Ciça fala: - É proibido, proibido encostar na boca do palhaço, se não vai derrubá e vai estragá. Ciça separa as crianças nas estações. **Atrás de uma árvore uma mãe espia Ciça. Comento com Ciça sobre a presença das mães. Ciça fala: - É todo dia isso aí. - É um inferno dá aula no último período. - É quatro e meia e tem mãe no portão.** Ciça coloca na cabeça a tiara de uma menina. Uma menina aponta para Ciça e ri. Ciça pega a garrafa d'água e bebe. Um menino vai em cima dos postes de vôlei. Ciça vai atrás, conversa com ele e ele sai. Quatro alunos entram na sala e em seguida saem. São 17h03min. Ciça fala: - Tá na hora. Ciça recolhe os materiais e as

crianças a auxiliarem. Ciça deixa os materiais na frente da sala dos professores e vai para a sala com os alunos para organizá-los para a saída. Ciça sai da sala em fila com os alunos e vai em direção a quadra para entregá-los para os pais. Ciça se despede beijando os alunos. Soa o sinal. (D.C. 26 set. 2013).

Outro dilema que observei na prática de Ciça foi quando levou os alunos para o pavilhão que fica em frente à sala da direção, pois a quadra estava sendo consertada (piso) e enfeitada para a festa de Natal. No percurso, Ciça pediu aos alunos: “falem baixo” (D.C. 10 dez. 2013).

Em um dos diálogos mantidos com Felipe, ele demonstrou compreender as alunas no que diz respeito a usar a camiseta do uniforme sobre outra blusa. O uniforme (camiseta) é de uso obrigatório na escola Begônia. Após ser interpelado pela professora de Artes sobre algumas meninas não estarem usando a camiseta do uniforme, Felipe diz: “Elas estão com calor como é que eu não vou deixar?” (D.C. 21 nov. 2013). Outro dilema que presenciei ao observar Felipe foi uma fala da diretora sobre a decisão da SMED/NH em remanejar os professores das áreas, pois não haveria mais 6º ano na escola:

Chegando à sala dos professores Felipe vai tomar café e eu pego o meu lanche. Felipe senta ao meu lado e começamos a conversar. A diretora começa a falar e uma profª toca minha perna e aponta para a diretora. Todos ficam em silêncio e **a diretora comenta sobre a reunião de diretores na SMED: - Cada grupo de diretores foi chamado e explicado que na escola Begônia não haverá mais turma de 6º ano e que a partir do ano que vem terá faixa etária de 4 e 5 anos. Os professores em estágio probatório e de área poderão ser remanejados para outra escola. A diretora salienta: - A SMED havia falado que não gostava de ver professores pipocando e agora mudou todo o discurso.** A diretora relata que a escola estadual sofreu represália após ter contatado com a Brigada Militar em razão de pessoas venderem, oferecerem drogas para os alunos nas imediações da escola. No final de semana os bandidos e traficantes entraram na escola e depredaram toda a escola. **A diretora fala e os professores a ouvem de forma atenta: - Eu tô muito chateada com essas mudanças e eu comentei pra eles da SMED que na escola há professores que têm trabalho no turno inverso em outras escolas e que isso pudesse ser preservado. E ressalta: - Se vão preservar é outra coisa. Os professores lamentam as decisões da SMED e percebo seus rostos ficarem mais sérios.** (D.C. 03 out. 2013).

Outro dilema que identifiquei ao acompanhar Felipe foi a fala da diretora a toda a escola para retomar algumas regras com os alunos porque “após as aulas de EF a quadra fica suja de chicletes” (D.C.03 out.2013). Transcrevo o fragmento do diário de campo na íntegra, em que relatei o fato:

Felipe pede para os alunos fazerem fila e eu acompanho Felipe para a quadra. Há outras turmas no pátio. A diretora segura um papel e um microfone. A diretora retoma com os alunos algumas regras da escola: alunos entram pelo portão grande, pois o pequeno é para professores e funcionários; uso do uniforme; bermudas na altura do joelho; **proibido chicletes e balas. A diretora ressalta que após as aulas de EF a quadra fica suja de chicletes. A diretora salienta que durante as atividades de EF todo mundo tem que ficar onde o professor está e não passeando. Estende este comentário para crianças que ficam perdendo tempo de outras aulas, pois estão passeando pelos corredores.** A diretora encerra os avisos e Felipe vai buscar os materiais com um dos alunos. Felipe retorna e organiza os alunos para iniciar as atividades. (D.C. 03 out. 2013).

Identifiquei, também, outro dilema vivenciado por Felipe na escola Begônia, em 2013. Durante duas semanas, Felipe “teve que dar” (Entrevista, 12 dez. 2013) aula de reforço para uma turma. Eis o trecho do diário de campo:

Pergunto para Felipe: - O que te levou a organizar a tua aula de dois períodos com atividades dirigidas durante um período e meio e na metade final da aula com atividades mais livres? E acrescento:- Foi a resistência dos alunos? Comento com Felipe como foi a minha experiência quando cheguei na escola em NH. Felipe responde:- Quando eu cheguei eles também tinham a última aula do mês livre. - **E este ano meus períodos eram um em cada dia da semana e eu tive que dá aula de reforço por duas semanas. – Sabe como é né? – Me pediram e eu tive que dá. Comento:- Sei.** Felipe continua: - As turmas eram de 34 alunos e depois foram diminuindo, e como era separado um período em cada dia ficava difícil. (D.C.03 out. 2013).

Ao observar as ações de Beto identifiquei situações emblemáticas em razão dos dilemas que o participante vive na escola Girassol. Geralmente, os dilemas envolvem algum tensionamento com a equipe diretiva vigente. Beto relatou algumas questões sobre micropolítica (relações pessoais que atingem o profissional, queixas e relatos de história e dramas pessoais), e “histórias que meu Deus” (D.C. 17 set. 2013). A seguir, apresento um fragmento do diário de campo que contextualiza o argumento acima:

Beto narra algumas situações dentro da escola como a falta de iniciativa de algumas pessoas em propor algo diferente e quando surge algo novo ocorre uma falta de apoio para ajudar. Conversamos sobre o planejamento coletivo e Beto comenta que temos o planejamento coletivo, mas é umas coisinhas que passam. - É um saco as reuniões. -Acho que para ser coordenadora pedagógica a pessoa tem que saber a função. (D.C. 08 out.2013).

E ao observar Rui percebi uma única situação que poderia ser interpretada como um dilema vivenciado por ele na escola. Ao organizar a sala de materiais, Rui teve o cuidado de não colocar no lixo materiais de sua colega de EF, mesmo assim foi perguntar à diretora se sua colega viria à escola no turno da tarde e explicou-lhe a dúvida com os materiais. A gestora disse: “- Tu que decide, pode fazer que qualquer coisa eu falo com ela.” (D.C. 17 dez. 2013).

Os pefi participantes deste estudo utilizavam estratégias pedagógicas para conseguir realizar seu trabalho nas escolas em NH. Durante minhas observações pude perceber esse movimento de qual se valiam em determinada cultura escolar. Ciça, por exemplo, durante uma de suas aulas com os alunos menores, ao propor a cada um a construção de uma bola com jornal optou por deixar os alunos explorarem inicialmente o material para depois passar as instruções. Esse exemplo de estratégia docente pode ser remetido à ideia de “estratégia de sobrevivência” (WOODS, 1987). No diário de campo relato essa observação:

Ciça entra na sala e os alunos a abraçam e dizem: - Boa tarde professora querida. Ciça fala: - Vocês me acham querida? Ciça sorri. Ciça orienta os alunos na atividade. Auxílio Ciça a passar a fita adesiva ao redor das bolinhas de jornais. Nas bolinhas que já estão com a fita adesiva Ciça coloca uma fita crepe com o nome da criança embaixo de cada bola. Após todas as bolinhas prontas Ciça, os alunos e eu vamos para a quadra. No caminho um menino sai da fila e corre. Ciça fala: - Pode voltá. **Ciça comenta: - Vou deixá eles loquearem primeiro com as bolinhas e depois eu oriento.** Uma criança sai da quadra e Ciça vai buscá-la. Após a menina sai novamente e aviso Ciça. Ciça fala: - Essa gurria tá me cansando. Ciça vai próximo da menina e ela entra na quadra. **Ciça orienta os alunos a procederem de outra forma com a bolinha.** (D.C. 14 nov.2013).

No caso de Felipe posso citar como estratégia docente uma atividade que ele realizou com os alunos em que a equipe campeã recebia uma caixa de chocolate (Bis), conforme relatei no diário de campo:

Felipe entra na sala e explica a atividade que lembra o caça ao tesouro. Um menino terá que esconder a bola. Uma equipe procurará a bola e após cada um da equipe deverá correr ao redor do campo de areia e após arremessar à gol. **A equipe que achar a bola e correr em menor tempo do que a outra equipe irá ganhar de Felipe duas caixas de Bis. Se conseguir fazer mais gols ganhará mais uma caixa de Bis.** Felipe divide a turma em duas equipes: verde e laranja. As equipes são mistas. O aluno vai esconder a bola. Uma equipe procura e a outra aguarda. Quase no final do tempo a equipe acha a bola e após corre ao redor da quadra. Felipe comenta: - Quando eu era pequeno eu adorava esconde-esconde. Comento: - Eu também. O menino fala para mim e para Felipe onde escondeu a bola. Após a outra equipe procurava. O menino que escondeu a bola me mostra o primeiro esconderijo e em seguida me mostra um picapau. Felipe fala: - Ele mocoseô a bola que só faltô enterra. A segunda equipe não encontra a bola e faz a corrida. Se fizer em menor tempo tem a chance de ganhar. O menino que escondeu a bola mostra o segundo esconderijo para mim. Felipe divulga os tempos das duas equipes. A primeira equipe ganha. Os alunos vibram. **Felipe fala: - Semana que vem duas caixas de Bis, eu disse caixa. As crianças falam: - Com os Bis dentro.** (D.C. 14 nov. 2013).

Beto utiliza como estratégia docente uma aula mais livre com os alunos pelo fato de ser a última aula do ano e, possivelmente, por estar cansado no final do ano letivo. No diário de campo registrei essa cena:

Cumprimento Beto e as crianças. Beto pede para as crianças: - Peguem as garrafinhas e me aguardem na sombra da pracinha. As crianças fazem o que Beto pede. **Beto reúne as crianças em círculo embaixo da sombra de uma árvore e explica: - Hoje talvez seja a última aula de EF do ano, talvez na outra semana eu não dê aula pra vocês. – Então vocês vão brincar com corda, bambolês, bola, aqui na sombra e no campinho de areia. – Não quero ninguém na parte dos corredores.** As crianças pegam os materiais que Beto as alcançou e brincam. Sento em um banco. As crianças conversam comigo sobre movimentos com o bambolê. Beto senta ao meu lado e mexe no celular. (D.C. 03 dez. 2013).

No caso de Rui, a estratégia utilizada para se fazer ouvir pelos alunos foi usar um cronômetro para marcar o tempo em que os alunos deveriam permanecer em silêncio, evitando, assim, gritar ou alterar a voz. Abaixo, transcrevo o trecho do diário de campo:

Soa o sinal. Acompanho Rui para a sala. **Rui chega na sala e comenta: - Na semana passada com uma turma eu pedi 10min de silêncio, cada vez que um falava eu zerava o cronômetro e**

começava a marca de novo o tempo até todo mundo ficar em silêncio. Rui lança um desafio: - Quem conseguir montar esse dado eu vou dar de presente. As crianças se animam. (D.C. 03 dez. 2013).

Essas estratégias são formas que os pefi participantes encontraram para conseguir realizar seus trabalhos na escola, “seguindo com entusiasmo” (NIETO, 2006). E, segundo Tardif *et al.* (1991, p. 218), os saberes que os pefi aprendem podem ser provenientes de quatro lugares:

- a) Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica mobilizada em conformidade com essa atividade, transmitidos pelas instituições formadoras);
- b) Saberes das disciplinas (que correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária);
- c) Saberes curriculares (saberes sociais que a escola/sociedade selecionou para serem transmitidos às futuras gerações);
- d) Saberes da experiência (desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão).

Esses saberes são mobilizados pelos professores que os significam e ressignificam, produzindo novos saberes com suas experiências no chão da escola. Nesse sentido, os saberes docentes são apreendidos nos cursos de graduação, nos saberes que a sociedade elencou para serem transmitidos nas escolas e na experiência que o professor vai construindo em sua prática.

6.3 A CONDIÇÃO DE PROFESSOR INICIANTE

Ao ingressar no mundo da escola, o pefi precisa conhecer a cultura da escola e aprender a dar aula naquele lugar. Nesse momento ele é um professor e dele espera-se que cumpra suas atividades docentes: preencher cadernos de chamada, ministrar aulas, participar de conselhos de classe, reuniões. Essas são suas funções na condição de professor, porém, sendo um professor iniciante que está conhecendo esse universo escolar, suas demandas e a

complexidade do trabalho docente o convoca a superar todo o bombardeio de informações ao qual está submetido e a manter certo equilíbrio em suas emoções.

Ciça, Felipe, Beto e Rui são pefi iniciantes e muitos de seus dilemas do início da docência em EF são particulares e semelhantes entre si.

Ao iniciar na rede de NH como pefi iniciante, Ciça encontrou uma diferença cultural em razão do horário de início das aulas — 07h20min — diferente da escola que trabalhava como professora de séries iniciais em que as aulas iniciavam às 8h. Outro fator percebido como contraste cultural por Ciça foi o fato de que, em sua experiência anterior, por atuar em uma escola com maior estrutura, era difícil cuidar o que cada um fazia. Já, na escola Flor de Lótus, por ser uma escola pequena, todos cuidavam o que todos faziam.

No caso de Felipe, não o observei mencionar em suas aulas, diálogos e entrevistas ter percebido contrastes na cultura da escola. Já, Beto, em entrevista no dia 12 dez. 2013, disse que “eu cheguei [à escola] sabendo o que eu irei ter, o que eu iria encontrar”. Isso porque, durante os estágios, em sua prática, aprendeu a dar aula em situações adversas — a falta de espaço físico, por exemplo.

Dos quatro casos aqui estudados, o que mais sentiu o contraste cultural entre o seu mundo e o mundo daqueles alunos na escola é o de Rui: “eu não vim desse mundo”, “na verdade a gente dá aula em uma realidade que não é a nossa” (Entrevista em 12 dez. 2013). Rui passou a adotar uma forma identitária muito semelhante à de seus alunos quando narra o modo com que os alunos se expressam: “é tudo assim na base do grito”. Rui enfrentou, no contato com os alunos da escola Camélia, um contraste cultural que considerou um “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984).

A cultura escolar pode levar o pefi iniciante a valer-se dos modos de agir de seus colegas, de normas e regras que são compartilhadas na escola e incorporá-las ao seu repertório docente.

Nos quatro casos deste estudo aponte situações em que as ações dos professores tinham fundamento em ações compartilhadas entre os docentes dentro da escola.

Ciça relatou que observa a diferença entre a estrutura da escola em Sapucaia do Sul e a escola Flor de Lótus. Na escola Flor de Lótus, uma escola pequena, os alunos de 5º ano “levam toalhinha para lanchar”; já, na escola em Sapucaia esse procedimento era solicitado quando as crianças estavam na pré-escola. Esse *habitus* aprendido pelos professores na escola

Flor de Lótus direciona suas ações com os alunos. Na entrevista realizada em 19 dez. 2013, Ciça compara as estruturas das escolas e a ação dos alunos:

Por ser uma escola pequena e eu estava acostumada com uma escola grande e claro que acaba influenciando nos alunos porque por exemplo, aqui no 5º ano eles tinham que trazer a toalhinha. R: No 5º ano? C: No 5º ano. Inclusive hoje ainda trazem. R: Mas a toalhinha do quê? C: Para lanchar, para lavar as mãos e secar, para botar na mesa. Lá na minha escola a gente exigia isso no pré, sabe? E se o aluno não traz tu também não faz nada com ele, se ele não traz toalhinha. Tu fala: - Ah tem que trazer a toalhinha, mas isso não gera uma... um castigo ou alguma coisa. R: Uma advertência. C: Isso, não é tão cobrado. Acho que como a escola é maior tu não te apegas tanto a esses detalhes. E aqui eu notei assim que se o aluno, que nem eu disse é da escola mas reflete no aluno, se o aluno sei lá, tocar a maçã lá no meio do pátio todo mundo vai atrás do aluno que tocou a maçã no pátio porque o aluno... entendeu, aquilo...R: Todo mundo cuida de todo mundo. C: Todo mundo vai cuidar, é. E lá assim bah um aluno deixou a maçã no meio do pátio se tu sabe quem é tu vai óbvio né... mas não é aquela coisa... tu não tem como passar sei lá, 500 alunos que têm em um turno, passando na sala para perguntar... são quase 900 alunos entre manhã, tarde e noite. Então é muito mais difícil controlar esse tipo de coisa. Então aqui como a escola é menor eu percebi esses detalhes assim que os alunos têm assim mais cuidado também eu acho com a escola, porque eles também estão sendo mais vistos. E como são menos pessoas alguma coisa que eles façam errado vão saber que foi eles. Então eu achei bastante diferença em relação a isso assim, essa questão da estrutura. (Entrevista, 19 dez. 2013).

No caso de Felipe pude observar que seu deslocamento com os alunos sempre ocorria em fila, semelhante ao que faziam todos os professores em todas as turmas da escola. E como já citei anteriormente, o *habitus* de mandar o aluno para a sala de aula copiar algum texto era uma forma de penalizar aquele que não agia conforme o esperado pelo professor — não se comportava. Ainda para complementar a inculcação de normas no interior da escola observei, durante uma visita a Felipe, na escola Begônia, um cartaz elaborado pelos alunos e afixado na parede do corredor com as seguintes informações: “Não usar boné na sala; se comportar” (D.C. 26set.2013).

Pude perceber que Beto, em suas aulas, comumente solicitava aos alunos que fizessem “fila por tamanho” e repetia a frase quando algum aluno gritava: “- Aqui quem grita sou eu.” (17 set.2013).

Rui, antes do início de cada aula, pegava o caderno de chamadas na sala dos professores e ia para a sala de aula. Na segunda observação, ouvi Rui falar para alguns alunos que brigavam ou não atendiam sua solicitação: “-Tu não vai para o recreio”, ou vou “tirar o recreio” (D.C. 17 set.2013). Nesse mesmo dia ocorreu uma cena na sala de aula: “- Rui pede para um aluno arrumar as pernas na classe. E fala:- Tira o boné, tira o boné”. Crianças levantam. Rui fala: “- Senta, senta, e grita: - Senta”.

Em se tratando da aprendizagem construída no interior da escola, com os colegas de trabalho, em que o docente recorre a novas formas de ser professor, pude encontrar esse elemento em três casos do estudo: Felipe, Beto e Rui.

Felipe observa seus colegas mais experientes, suas reações, a forma de conduzir os alunos e durante a entrevista realizada em 12 dez. 2013 comenta que “eu procuro observar eles” e “algumas coisas pegando, pegando”.

Beto, ao ser perguntado, em entrevista realizada em 12 dez. 2013, sobre qual era a contribuição dos colegas de trabalho em sua prática, respondeu: “observo bastante as atitudes deles, então a gente vai se moldando... e nós vamos pegando algumas coisas, algumas atitudes que a gente vai pegando [...]”.

Rui teve sua primeira experiência como pefi na escola Camélia, e foi construindo-se pefi através das experiências com os alunos e observando seus colegas de trabalho. Durante a entrevista, em 12 dez. 2013, disse: “eu presto atenção nos outros, como é que eles se comportam e o que eu posso pegar de bom e aquilo que eu acho que não é a melhor maneira de fazer eu não faço, sabe?”.

Ciça comentou, durante a entrevista, em 19 dez. 2013, que realiza “trocas com as colegas”. Existe parceria entre Ciça e as colegas na organização de alguma atividade em dupla — ceder um período para terminar uma atividade, por exemplo —, mas sobre a aprendizagem de formas de ser professor ela nada mencionou na entrevista ou nos diálogos, talvez por ter cursado Magistério e já trabalhar como professora de séries iniciais na outra escola, em Sapucaia do Sul.

Ao observar os outros professores constrói-se e reconstrói-se significados para as práticas pessoais na escola. Vai-se construindo a identidade profissional como um pintor, cujo “objeto” a ser pintado ainda é abstrato, ainda está em seu pensamento antes da primeira pincelada, porém ele se torna concreto à medida de cada pincelada, cujo resultado só

aparecerá no final. Ao chegar à escola dá-se algumas “pinceladas” na “tela da identidade profissional”, e na labuta diária na escola reforçam-se alguns traços e modificam-se outros, e é o poder da cultura da escola que permite aos sujeitos nela imersos um constante (re)criar identitário. Ripoll, Pooli, Bonin (2008, p. 36) comentam que: “a cultura tem efeitos constitutivos, nela forjam-se visões de mundo, maneiras de viver, identidades, sentidos de comunidade, relações de poder e saber”. Já, Day e Gu (2012, p. 40) entendem que “el aprendizaje del profesorado debe centrarse tanto en el aprendizaje interior (intrapersonal) como en el aprendizaje externo (interpersonal)”.

Em suma, a identidade profissional é fruto das experiências sociais vividas antes, durante e após os cursos de graduação. A formação é um processo que ocorre antes do curso de graduação e perdura ao longo da vida do indivíduo. A identidade profissional do pefi da escola vai se materializar no palco do universo escolar.

6.4 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO

No transcorrer deste estudo mencionei que a identidade profissional do indivíduo é fruto das suas experiências pessoais e profissionais. Essa identidade se alicerça no percurso do indivíduo quando ocorre o entrecruzamento do profissional com o pessoal e vice-versa.

Entendo que a profissão docente difere de outras profissões — na docência o aluno é a obra-prima do trabalho do professor —, e sem a intenção de reduzir o aluno a mero objeto, mas entendendo-o meio pelo qual se efetivará ou não o trabalho do professor, a profissão docente torna-se desafiadora e de extrema complexidade e exigência para esse professor.

Durante minhas observações direcionadas aos quatro participantes acompanhei diversas situações em que observei o quão complexo é o trabalho do professor. O docente precisa seguir um cronograma; ensinar aos alunos os conteúdos pertinentes à cultura corporal de movimento; mediar conflitos entre alunos; enfrentar dilemas com pais, alunos, equipe diretiva; entender a cultura desses estudantes, enfim, o docente é convidado a lidar com todas essas frentes. Assim, questiono: É possível “sair” das escolas, de fato, a cada final de turno?

No período em que trabalhei na rede de NH participava dos seminários promovidos pela SMED/NH, os quais, no início, não abordavam os dilemas enfrentados pelos professores nas escolas. Talvez essa não fosse a intenção, em razão de existir uma política da administração que, à época, em 2013, ainda não investia em um plano de carreira que

valorizasse esses docentes. Os seminários foram ganhando visibilidade entre os docentes, principalmente de EF, quando a SMED/NH convidou António Nóvoa para ministrar palestra aos professores municipais de NH, e o palestrante ancorou-se nos desafios e dilemas da prática dos professores. Durante o ano de 2013 acompanhei os participantes deste estudo nas escolas e a maioria deles relatou, em entrevista, a relevância dos seminários que contribuíram para suas práticas e dois deles comentaram a contribuição das formações específicas de punhobol e tagrugby.

No ano de 2013, no mês de novembro, foi divulgado pela assessoria de Educação Física da SMED/NH para alguns professores de EF que haveria uma diretriz curricular para a área de EF, em 2014. Então, pergunto: Será que foi uma tentativa de situar o que os professores deveriam ensinar em razão da área ter fragilidades em relação ao seu objeto de estudo? Ou seria um ato de homogeneizar o ensino na cidade? Esse documento, à época, foi elaborado por um pequeno grupo de professores e a equipe pedagógica da SMED/NH. Os “outros” pefi não participantes da construção desse documento foram informados sobre essa diretriz, em novembro de 2013, embora a elaboração desse material houvesse iniciado em abril de 2013. Parece existir um hiato entre a construção dessa diretriz e o diálogo com o restante dos pefi que não participaram dela. E em razão dessas questões, que tocam a vida dos docentes nas escolas e que parecem dar-lhe *status* de marionete, de serem muito cobrados e pouco valorizados, volto a perguntar: Que lugar ocupa o trabalho na vida desses professores? Ou: que lugar a Rede Municipal de NH quer que o trabalho ocupe na vida do professor?

Essa indagação me acompanha há muito tempo. E então resolvi contemplar, em uma das questões de minha entrevista com os quatro participantes, a seguinte pergunta: “O professor também vai se constituindo pelas experiências profissionais dele, pelas histórias de vida dele, pelas experiências pessoais, então, como é que tu vês esse cruzamento, esse entrecruzamento entre o profissional e o pessoal? Como é que tu vês isso?”.

Em entrevista realizada em 19 dez. 2013, Ciça declara: “Eu acho que é muito complicado tu separar... eu acho muito difícil tu separar... O meu estado de espírito se reflete na aula”. Esse estado de espírito pode ser visualizado na prática dessa docente na escola Flor de Lótus:

Ciça busca os materiais e um aluno a ajuda. Enquanto Ciça busca os materiais os alunos correm, um sobe na tela. Ciça volta e fala: - O que que eu falei pra fazê? – Se alonga. Ciça estende uma corda e a prende nos postes de vôlei. Os alunos ficam encostados na tela. Ciça fica de costas para mim dando as instruções para os alunos. Ciça divide os

alunos em grupo e fala: - Ei é na quadra de vôlei. Ciça apita e fala: - Ai meu Deus, não começou ainda? Ciça retoma as regras e fala: - Certo? Ciça divide os alunos em dois grupos de sete e apita o jogo. Ciça fala: - Eu quero os três toques. Ciça fala para um aluno: - Dá pra para? Neste momento Ciça altera a voz e arregala os olhos. Ciça fala o placar. Ciça fala: - Toda vez que apitá é pra parar. Ciça:- Eu quero três toques. Ciça fala para um aluno: - Para de fica xingando os outros. – Ou tá todo mundo aqui jogando bem? – Eu não quero ninguém xingando os outros. No lado de fora da quadra, o diretor caminha com um aluno e sai pelo portão da escola. Ciça apita, fala com os alunos e todos riem. O diretor volta com um aluno e pergunta para ele algo sobre um quadrado de concreto no canto da escola. As crianças vibram com os pontos. Ciça apita para o fim do jogo. Ciça e outro aluno retiram a corda e guardam os postes de vôlei atrás de uma das goleiras. **Ciça comenta comigo: - Essa vida de professor não é fácil mesmo.** Vamos para a sala. Na sala Ciça retoma alguns aspectos do jogo. Ciça e eu nos despedimos dos alunos. Saímos da sala. (D.C.26 set. 2013).

Felipe comentou, em entrevista realizada em 12 dez. 2013, que no primeiro ano na escola Begônia estressava-se com os alunos. Depois, foi ponderando suas ações em suas aulas:

Me estressava, me estressava bastante até que a partir daí eu fui trabalhando... Eu vou pra casa e vou ficar pensando no problema que um aluno têm que o outro têm e eu vou chegar no outro dia e eu vou ter que dar aula pra aquele aluno aí eu vou estar num desgaste tão grande que eu não vou conseguir fazer o trabalho. (Entrevista, 12 dez. 2013).

No caso de Felipe, o entrecruzamento entre o profissional e o pessoal ficou evidente em um dos diálogos que tive com ele na escola Begônia:

Vamos para a sala de jogos. **Felipe comenta: - Ontem de noite eu me lembrei que não tinha comprado os Bis, ai hoje de manhã eu passei no posto e peguei. –Bah se eu não trago eu não entro na escola. Felipe comenta que ontem teve torneio de futsal, eu almocei e depois fui comer alguma coisa só às 10 da noite.** (D.C. 21 nov.2013).

Beto, na entrevista realizada em 12 dez. 2013, disse: “o meu exemplo pessoal e profissional é o pai”; e “o que falta hoje em dia é a honestidade, ser verdadeiro, sinceridade

assim, de lutar por algumas coisas, ver muitas coisas erradas e tomar certas atitudes, então o exemplo vem deles”.

Ainda sobre o entrecruzamento do pessoal com o profissional, destaco um dia em que observei Beto em uma das aulas e na ocasião, após acompanhá-lo até o pátio, ele ficou parado, com a cabeça baixa, por alguns segundos. Assim relatei o episódio no diário de campo:

Descemos as escadas e Beto liga o rádio e em seguida pede “um círculo”. **Beto abaixa a cabeça e fala: - Deu branco.** Beto explica a atividade e o círculo se aproxima no ritmo de oito batidas de palmas e após retornam no ritmo de oito batidas de palmas. As crianças riem. Após Beto mostra estalando os dedos. (D.C. 17 set. 2013).

Durante a entrevista realizada em 12 dez. 2013, Rui salientou que “tu não pode trazer muito o teu pessoal para eles (alunos), tu tem que ser o professor” para não perder o respeito dos estudantes. E acrescenta questões pessoais que afetam o profissional:

Amanhã, hoje bom eu vou tentar dormir cedo porque amanhã eu vou ter que trabalhar cedo, sabe? **Então o teu pessoal também é vinculado, não tem como desvincular eu acho o pessoal do profissional diretamente, o que tu pode fazer é limitar as tuas informações pessoais** para as pessoas, não precisa dar muita informação da tua vida. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Acompanhei de perto essa interferência do pessoal no profissional em um dia em que fui observar Rui na escola Camélia e ele me confessou: “Rui comenta: - Fui dormi tarde, tenho dificuldade pra dormir. – Fico pensando um monte de coisa e perco o sono, aí tenho dificuldade pra levantar.” (D.C. 26 nov. 2013).

O último ponto que abordo nesta seção é o papel da formação continuada para dois participantes da pesquisa: Ciça e Felipe. Ciça considerou importante buscar uma formação continuada em Motricidade Infantil o que lhe possibilitou refletir sobre sua prática. Durante a entrevista, em 19 dez. 2013, ela comentou:

São coisas assim que vai se perdendo, tu vai esquecendo, tu vai... sabe? **Então por isso que é bom tu estar buscando de novo. Têm gente que faz a pós e não gosta, não aproveita e eu aproveitei**

bastante. Eu acho que melhorou bastante assim a minha aula.
(Entrevista, 19 dez. 2013).

Essa reflexão sobre suas aulas ficou evidente no planejamento de Ciça com os alunos de educação infantil ao desenvolver atividades de circuito motor:

Ciça monta um circuito com vários materiais: colchonetes para cambalhotas; uma corda para testar o equilíbrio; cones para as crianças correrem em zigue zague; arcos para as crianças saltarem com um e dois pés; cordas suspensas para as crianças saltarem sobre elas e um túnel para as crianças rastejarem. As crianças fazem as atividades e em seguida vamos para a sala de aula.
(D.C.10 out.2013).

Por sua vez, Felipe atribui à sua especialização o fortalecimento de suas crenças sobre a forma que acreditava ser mais adequada ao trabalhar com os esportes. Em entrevista realizada em 12dez. 2013, enfatiza:

Eu acho que a minha especialização me ajudou muito assim principalmente em relação ao trabalho mesmo, a parte prática do trabalho. Hoje eu sou muito mais tranquilo muito mais seguro pra trabalhar **porque o que eu acreditava ser o caminho tá embasado naquilo que eu estudei posteriormente.** Então isso com certeza a especialização foi um marco forte pra mim, me fortaleceu bastante.
(Entrevista, 12 dez.2013).

Ao observar Felipe pude perceber que ele desenvolvia um trabalho com as turmas de 5º anos voltado para as capacidade físicas — coordenação, agilidade, habilidades motoras e os esportes coletivos.

Beto e Rui, durante as entrevistas, salientaram a relevância das palestras do Seminário Municipal de Educação promovidas pela SMED/NH. Na ocasião, Beto comentou: “Depois que nós entramos aqui a gente vai atrás de palestras sempre aprendendo, sempre tem alguém que tem alguma coisinha pra agregar. Então algumas coisas marcam e a gente vai crescendo com isso e vai trazendo pra dentro da escola também, umas palestras.” (Entrevista, 12 dez. 2013).

Rui ressalta, em entrevista realizada em 12 dez. 2013, a palestra do professor César Nunes no início do ano, no Seminário de Educação da SMED/NH: “é aquilo ali que eu te falei assim tu está sempre aprendendo.” E complementa:

Então tu vai te inspirando naquelas pessoas que vão te trazendo coisas boas, mas eu acho que não tem nada que te traga assim diga assim, a partir de agora eu quero ser professor por isso, eu quero melhorar, eu tento ir... eu acho que é uma questão mais uniforme, crescente e uniforme. (Entrevista, 12 dez. 2013).

Tardif e Lessard (2011, p. 29) afirmam que “em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz”. Essa afirmação vem ao encontro de que as identidades pessoal e profissional caminham juntas, e que dramas e dilemas vivenciados pelos professores ao exercerem sua profissão são transportados para sua identidade pessoal.

O trabalho do professor às vezes é estressante por se tratar de um trabalho interativo. Diferentemente de um trabalho industrial, em que a matéria-prima é manipulável fisicamente, o trabalho docente preconiza que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 31).

Os pefi participantes da pesquisa investem em seu trabalho, seja realizando cursos de especialização ou participando de palestras a fim de conectar essas aprendizagens em seu dia a dia nas escolas. Pensar sobre o trabalho docente é avançar no entendimento de “visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 36). O trabalho do professor pode não se alicerçar no pilar de que sua função é missioneira, mas é um trabalho de interação, que faz sentido ao docente que considera o contexto onde atua. Tardif e Lessard (2011, p. 38) analisam a atuação desses professores:

Se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação. Mas esta obra mostra, como outros estudos semelhantes conduzidos em diversos países, que os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um

sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

A docência pode ser compreendida como uma espécie de “artesanato”, aprendida no ato pedagógico, e muitas vezes refletida em um contexto de urgência. Diante dos dilemas, tensões, intensificação de trabalho, estratégias de sobrevivência relembro o questionamento de Nieto (2006, p. 157): “Qué hace que los docentes sigan adelante a pesar de todo?” A força, em muitos casos, vem das relações estabelecidas dentro da escola, um pertencimento a uma comunidade que possa dar suporte àqueles professores que estão iniciando na profissão. Day e Gu (2012, p. 45) comentam que:

La comunidad implica también la presencia de un grupo de personas relativamente estable que comparten un sentido común de finalidad y unos valores y que se comprometen a trabajar juntas para alcanzarlos, un grupo de personas que tienen un fuerte sentido colectivo de bienestar, identidad profesional y confianza en sí mismas.

Essa estabilidade compartilhada pelos docentes mais experientes com os novatos na profissão permite que os professores iniciantes sintam-se pertencentes àquele coletivo, encontrando apoio por parte do grupo e superando os desafios e dilemas de sua prática nas escolas, de modo a (re) criar sua identidade profissional e sobreviver com entusiasmo.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Compreendo que as inquietações que me levaram a pensar sobre este estudo foram uma fagulha que acendeu e tornou-se chama durante o período em que estava cursando a graduação. À época em que era estudante de Educação Física, estagiava em três locais distintos e com propostas laborais diferentes: em uma academia de musculação; em um centro de lazer para a comunidade, com práticas sistematizadas de lazer e promoção à saúde, e em uma empresa prestadora de serviços de ginástica laboral. Nesse período, ao experienciar diversas culturas laborais, eu refletia sobre questões que perpassavam a prática em Educação Física, entre as quais: o que encorajava os professores de Educação Física a cada dia seguir em sua profissão de maneira motivada? Ao mesmo tempo em que refletia sobre essas questões que me conduziam a estudar o modo com que os professores constroem-se docentes, indagava-me sobre o que me levava a “seguir com entusiasmo”, pautada, em parte, pelas reflexões suscitadas por Nieto (2006).

Àquela época, era recorrente o discurso na graduação, e em um dos locais de trabalho, que “o pessoal não deve interferir no profissional”. Esse discurso também se fez presente durante meu tempo de trabalho na rede municipal de educação de Novo Hamburgo. Essa afirmação era algo que me incomodava durante os estágios em que vivia uma intensificação laboral, sentia-me, muitas vezes, cansada e constantemente policiava-me para não deixar o cansaço transparecer diante dos alunos (as) e gestores. Esse sentimento de autoculpabilização começou a transformar-se ao ingressar na especialização em Educação Física Escolar, ao discutir com professores e colegas sobre a atividade complexa que é o trabalho docente em EF – seus dilemas, conquistas, limitações, intensificação do trabalho do pefi, tensionamentos na escola. Conseguia observar cenas do meu cotidiano e transportá-las para o grupo de colegas na universidade na tentativa de entender se o processo de construir-se docente que eu estava vivendo na escola era particular e/ou semelhante ao dos demais colegas. Pude entender que havia processos semelhantes e outros distintos. O percurso de vida de meus colegas, suas crenças pessoais e epistemológicas, as escolas com suas culturas próprias, foram se desvelando para mim. Eu já não era mais a mesma: começava a enxergar minha prática de outra forma, principalmente abandonando o sentimento de culpa e alimentando cada vez mais

o desejo de continuar investigando de que modo os professores se construía docentes. O grupo de colegas, na especialização, era um grupo jovem e com pessoas em início de carreira na docência em EF, assim, o que se enfrentava nas escolas foi se tornando importante instrumento de debate. Na escola em que eu trabalhava, havia docentes iniciantes, mas a grande maioria tinha muitos anos de docência. Observava como os colegas mais experientes conduziam suas práticas e, muitas vezes, tentava agregar às minhas práticas os seus discursos, e, alguns deles se efetivaram em minha identidade. Foi então que eu me encantei com o conceito de identidade pelo viés da Sociologia e Sociologia das profissões. Os autores Zygmunt Bauman, Claude Dubar, Manuel Castells tornaram-se referências importantes. Meu sentimento era de alívio porque, finalmente, eu encontrava autores que tratavam da temática da construção profissional, considerando esses entrecruzamentos pessoais e profissionais constituintes da identidade docente. Como eu era e ainda estou na condição de professora iniciante, o que Marcelo (1998) considera como professor iniciante, o período de até cinco anos de formação profissional e atuando na escola, fui capturada pelo desejo de estudar o modo com que os pefi iniciantes se constroem docentes. Propus-me a estudar e, principalmente, aprofundar minha compreensão sobre as identidades docentes de professores que foram configurando-se “experiências de vida e formação” (JOSSO, 2004).

Ao qualificar o projeto de pesquisa sobre a construção das identidades profissionais de professores de Educação Física da Rede Municipal de Novo Hamburgo percebi que precisava situar de que lugar eu falava, onde se assentavam minhas concepções sobre a temática. Assim, entendi que se tratava de um estudo que contemplava o conceito da identidade pelo viés da Sociologia das Profissões, e que a identidade é um conceito complexo e extremamente inquietante. Com o passar do tempo também compreendi que esse conceito é polissêmico e demanda uma carga subjetiva, mas que se circunscreve na e pela cultura compartilhada nas escolas.

Desse modo, ao acompanhar os quatro docentes de Educação Física iniciantes nas escolas, constatei que a identidade e o pertencimento são negociáveis, revogáveis e vinculados aos caminhos que o indivíduo percorreu, as suas decisões e maneira de agir (BAUMAN, 2005). Portanto, precisava utilizar uma metodologia de pesquisa que me permitisse entender cada identidade profissional como única, sobretudo em razão dos percursos singulares de cada docente, e, ao mesmo tempo, (re) conhecer possíveis semelhanças por viverem, nas escolas, situações cotidianas das comunidades escolares. Era preciso, também, interpretar as identidades como casos a serem estudados, acompanhando-os

por um período de tempo, na tentativa de compreender naquele momento de vida e histórico de cada pefi, como até aquele ano de 2013 eles estavam se construindo docentes, porque neste ano, o de 2014, esses docentes estariam vivenciando outras experiências pessoais e profissionais até mesmo em outras escolas. Meu esforço foi o de captar alguns elementos significativos que me levassem a reconhecer de que modo, naquele recorte temporal, esses docentes construíam suas identidades profissionais.

Esse processo de entrada no campo foi um grande desafio, pois estava iniciando no mundo da pesquisa, e também construindo a identidade de pesquisadora. Esse processo de aprendizagem é algo particular. O ensinamento das técnicas, as formas de fazer a pesquisa não são algo dado *a priori*. Pode-se aprender as mesmas lições sobre pesquisa, mas a forma de desenhar um estudo pode ser compreendida como arte à medida que o pesquisador constrói, de modo criativo, seu processo de pesquisa, semelhante a um artesão.

Realizar um estudo de casos etnográficos é um processo de indagação constante em reconhecer cada particularidade e cada similaridade de cada caso. Construir, de forma paciente, os primeiros contatos, o trabalho de campo e o produto que resulta dele: transcrições dos diários, análise das informações, entrevistas, transcrições de entrevistas, referencial teórico, triangulação e escrita para tentar entender o que os indivíduos daquele lugar fazem, vivem e conferem significado ao que fazem é um processo árduo e desafiador. Investigar com outros pefi e conseguir realizar estranhamento, lidando com o sentimento ambíguo de ser aceito, mas ao mesmo tempo não fazer parte de nenhum daqueles coletivos é outro grande desafio.

Avalio que o percurso do trabalho de campo se configurou em um processo de aprendizagem que foi ocorrendo durante todas as fases da pesquisa. Arrisco-me a dizer que o processo de construção de minha identidade como pesquisadora ocorreu *pari passu* à construção de minha identidade docente. Ao investigar de que modo outros professores se construíam docentes e quais as condições que permitiam que eles assim se construíssem, conjuguei um processo reflexivo acerca do binômio pesquisadora/professora.

Despir-me de preconceitos sobre o que poderia encontrar no campo foi, talvez, o mais desafiador. Busquei colocar-me no campo, fundamentada pelo referencial teórico, mas, ao mesmo tempo, com o cuidado de não engessar minhas observações a partir de conceitos oriundos desse referencial, de modo a realizar o estranhamento necessário aos estudos etnográficos.

Durante o trabalho de campo encontrei alguns elementos importantes e representativos no processo de construção da identidade profissional dos quatro professores de Educação Física iniciantes que participaram do estudo: entendi que as identidades profissionais desses docentes carregam elementos de seus percursos de vida, de suas experiências sociais experimentadas no período da infância e adolescência, transportadas para suas práticas nas escolas; vislumbrei que esses docentes iniciantes viveram situações em seus cotidianos nas escolas que os convocavam a adotar estratégias para sobreviver a toda a demanda que lhes era exigida. Ciça e Beto experimentaram, nos estágios, durante o curso de Licenciatura em Educação Física, movimentos iniciais para se reconhecerem pefi de escola. Felipe iniciou como pefi na escola Begônia e, um pouco antes de finalizar a graduação, já trabalhava com escolinhas de futsal. Já, Rui, construiu-se pefi na escola devido ao poder de socialização experimentado na escola Camélia. Compreendi que esses docentes construíam-se também pela observação dos colegas de trabalho e adotavam estratégias, semelhante aos docentes mais experientes, para conduzir suas práticas com os alunos. Interpreto que esse elemento é ilustrativo de uma singularidade da profissão docente, em que professores iniciantes recorrem às estratégias já consolidadas nas escolas, mostrando-se permeáveis às experiências dos professores que há mais tempo estão em contato com o cotidiano escolar.

Partir da perspectiva de lançar o olhar para cada caso como um caso de estudo é considerar o percurso do indivíduo, sua história, escolhas, o que o levou a estar naquele lugar, naquela escola, e a fazer o que faz. É aprender sobre o processo de construção de sua identidade pessoal e entender que essa identidade está intimamente conectada à sua identidade profissional e vice-versa. Talvez esteja aqui uma ilustração clara da noção de identidades no plural e não apenas no singular, pois é possível interpretar que, além da questão polimorfa apontada na literatura por diversos autores nesta dissertação, sempre sujeita a alterações e reorganizações, é possível contemplar, também, as dimensões pessoais e profissionais de cada caso de estudo como constituintes de individualidades e coletividades particulares.

Mergulhar nesses casos com uma visão etnográfica é entender que cada escola – e os indivíduos que a constituem – constrói e compartilha uma cultura singular, com modos de organização própria, dilemas e tensionamentos, construindo nos docentes que lá estão modos particulares de compreender e realizar a docência.

Compreendi que os docentes aprendem uns com outros construindo redes de apoio para “seguir com entusiasmo” (NIETO, 2006), e que a relação entre as dimensões pessoais e profissionais caminham lado a lado na vida deles. Isto é, o percurso que o indivíduo trilhou

até tornar-se pefi na escola constitui sua história como pessoa no mundo, cuja formação antecede o curso de graduação em EF.

Penso que seja importante salientar que o processo de formação é algo que não está vinculado apenas aos cursos de formação profissional, pois os estudantes de EF já possuem uma formação na condição de estudantes da Educação Básica e transportam para a formação inicial algumas de suas crenças e valores. Nesse sentido, as crenças ou as representações de docência desses pefi podem ser tão fortes que a formação profissional nos cursos de graduação não as transforma por completo. Durante a escrita da dissertação pude destacar dois conceitos: as crenças dos professores e o tempo. Compreendi a frase de Nóvoa (1992, p.16), quando define o conceito de identidade: “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. Esse tempo que Nóvoa preconiza não é sincronizado em uma relação linear. A escolarização, por exemplo, pode seguir uma caminhada em certa direção: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, graduação, pós-graduação; porém a identidade não é linear, não é um quebra-cabeça, em que se encaixa perfeitamente uma peça em outra, ela transita entre diversas “formas identitárias” (DUBAR, 2009). Os diferentes eventos ocorridos ao longo de cada percurso permitem que cada sujeito priorize alguns saberes em detrimento de outros e, com isso, atribuem significados particulares a cada um deles. Ao eleger determinados conhecimentos em detrimento de outros, os professores participantes buscaram fundamentar-se em situações vividas na escola, em sua infância e adolescência, durante a época em que eram alunos, também encontrando respaldo em seus percursos de vida. Esse argumento converge com o que advoga Figueiredo (2004, p. 91):

[...] as experiências sociais/culturais do aluno agem/funcionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos.

Nesse sentido, o argumento de Figueiredo (2004) parece reforçar o de Moita (1995), de que a formação de professores parece “escapar” das mãos dos formadores desses docentes porque não se tem certeza de que os conhecimentos tratados na formação profissional serão apreendidos pelos futuros professores.

Outro achado de destaque neste estudo diz respeito à condição de professores em trânsito. Apresentei o caso de Ciça que, residindo na região metropolitana de Porto Alegre,

encontrou na escola Flor de Lótus um lugar para trabalhar como pefi na cidade de NH. Iniciar na carreira e em outra cidade, com uma cultura diferente da que Ciça conhecia, foi um desafio para ela. Reconhecer que estava em outra cultura e, portanto, ser convocada desde os primeiros dias na escola a organizar suas práticas, considerando o contexto em que estava atuando, foi marcante na construção de sua identidade docente em EF.

Os estudos de casos etnográficos partem, portanto, de uma perspectiva para entender cada caso como um caso de estudo, considerando o percurso dos sujeitos pesquisados e sua relação com a cultura de cada escola. Descrever o modo com que cada sujeito se constrói docente, estando ele imerso em uma cultura escolar, implica esforço em tentar traduzir o fenômeno observado a fim de contribuir para a transformação também daquele que o lê, conferindo novos significados, em uma compreensão ampliada sobre a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANGROSINO, M.V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela**. Barcelona: Paidós, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed.. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENITES, L. C. **A Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. viii, 188 f.. Dissertação (Mestrado) – UNESP. Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade. Rio Claro, 2007.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. *In*: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. *et al.* **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. 26. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.
- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Maringá, v.1, n. 2, p. 12-19, 1989.
- BRACHT, V. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: MEDINA, J.P.S. e *cols.* **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas: Papirus, 2013. p.99-116.
- BRAUNER, V.; MILLER, F. Professor José: vivências e reflexões sobre uma formação em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.5, n. 10, p. 21-25, 1999.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. v.2.
- CASTILHO, N. C. G.. Identidade. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 231-232.
- CLARO Jr. R. S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Brasília, v.8, n.2, p. 9-24, 2009.
- CONTRERAS DOMINGO. J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

COSTA, B.V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes.** 2010, 173f. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Programa de Pós-graduação em Educação. Rio Claro, 2010.

DARIDO, S. C.; SOUZA Jr. O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DAY, C.; GU, Q. **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos.** Madrid: Narcea, 2012.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S.. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S.. et al. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DESBIENS, J. F. Mutações dos contextos socioeducativo e socioprofissional e desenvolvimento dos saberes profissionais no ensino da educação física. *In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. et al. Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 83-110.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Ed. Porto, 1997.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: EdUSP, 2009.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.** 2005. 206f. Tese (Doutorado) – UFSCar. Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento.** Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan/abril de 2004.

FISCHMAN, G. E. ; SALES S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 15, n.43, p. 7-20, jan/abril 2010.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. *In: GIBBS, G.. Análise de dados qualitativos.* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 7-11.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O. ; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento,** Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, jan./mar. 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 10, p. 58-78, 1999.

FREITAS, R. C. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira**. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado) – UFRRJ. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2012.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2/4, p. 11-28, dez. 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONZÁLEZ, F. J. ; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. *In*: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre, 2009. v. 2, p. 113-181.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 63-78.

GOODSON, I. F.. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro,2004.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 141-170.

GORI, R. M. A. **A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola**. 2000. 114 f. Belo. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERNÁNDEZ, F. Prólogo. *In*: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 9-26.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUNZ, E. **Didática da educação Física**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. v. 1.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCELO, C.. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 19, p.101-144, 1999.

MARCELO, C.. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARUJO, M. P. **As teorias implícitas dos futuros licenciados em Educação Física sobre a Educação Física e o seu ensino**. 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN: Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2004

MEDINA, J.P.S. A educação física cuida do corpo... e “mente”. *In: MEDINA, J.P.S. et al.. A educação Física cuida do corpo... e “mente”*: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas: Papirus, 2013a. p.43-68.

MEDINA, J.P.S.. Uma nova perspectiva para a educação física. *In: MEDINA, J.P.S. et al.. A educação Física cuida do corpo... e “mente”*: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas: Papirus, 2013b. p.69-98.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. *In: NÓVOA, A. Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p.111- 140.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A.N.S. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V.. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**, Porto Alegre, v. 2, p. 66-74, 1998.

MOLINA NETO, V.. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 107-139.

NIETO, S. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Ed.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.novohamburgo.rs.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>. Acesso em: 09 de jun. 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

RIPOLL, D; POOLI, J. P; BONIN, I. T. Cultura contemporânea e formação de professores. *In: BONIN, I.T. et al. Cultura, identidades e formação de professores: perspectivas para a escola contemporânea*. Canoas: Ed. Ulbra, 2008. p.33-57.

RODRIGUES, R. M; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 65-81, out./dez. 2011.

RODRIGUES, R. M; FIGUEIREDO, Z. C; FILHO, N. F. A. Relações socioprofissionais como elemento de influência na construção das identidades docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 175-195, out./dez. de 2012.

SANTINI, J. Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 183-209, jan./abr. 2004.

SCHAFF, I. A. B. **Formação permanente e suas relações com a prática do professor de educação física na secretaria municipal de esportes, recreação e lazer de Porto Alegre**. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. - Escola de Educação Física, Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano Porto Alegre, 2009.

SILVA, M. F. G. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Rio Claro, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia (Ed.). **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STAKE, R. E. **Qualitative research: studying how things work**. New York: Guilford, 2010.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. *et al.* "Os professores face ao saber". **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMMAZO, A. D. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de Educação Física**. 2006. 124.f. Dissertação (Mestrado). UNESP, em Ciências da Motricidade. Rio Claro, 2006.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, v.54, n. 2, p. 143-178, 1984

VIDICH, A.J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. *In*: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

WOODS, P. **La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.

WOODS, P.. **La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1995.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Assunto: Projeto de pesquisa submetido à Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS

Requerente: Profa. Rita de Cássia Lindner Kaefler

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Unidade: Escola de Educação Física

PARECER DE PROJETO DE PESQUISA

1ª. RODADA DE AVALIAÇÃO

RELATO

Trata-se da análise do projeto de pesquisa intitulado A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS, de autoria da profa. Rita de Cássia Lindner Kaefler, que tem como orientador o Prof. Dr. Fabiano Bossle.

MÉRITO

O presente projeto, que tem por objetivo central compreender o processo de construção das identidades profissionais e seus elementos significativos na perspectiva dos professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS, apresenta-se bem redigido e bem estruturado. No referencial teórico a autora aborda, de forma clara e reflexiva, os aspectos que o estudo busca investigar, como identidade(s), identidades docentes, identidades docentes em Educação Física bem como o professor iniciante, contemplando uma bibliografia pertinente e atual sobre o tema. O projeto apresenta o problema e os objetivos (geral e específicos) adequadamente formulados; trata-se de uma investigação de cunho qualitativo através de uma etnografia, na qual são utilizados diário de campo, observações, análise documental e diálogos com os professores participantes do estudo. Constata-se no texto a justificativa pela escolha dos instrumentos e dos participantes. Estão claramente explicitados os cuidados éticos adotados no trato com os sujeitos da pesquisa, além de como se dará o processo de análise das informações coletadas. As referências exibem as obras consultadas ao encontro dos propósitos da investigação. Cabe mencionar que, anteriormente ao encaminhamento do projeto pela autora à Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS, o processo de coleta das informações já havia se encerrado.

CONCLUSÃO

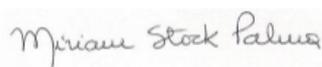
Dada à qualidade e relevância do trabalho meu parecer é **favorável** ao projeto de pesquisa.

(X) Recomendo aprovação sem alterações

() Recomendo alterações

() Não recomendo aprovação.

Porto Alegre, 23 de julho de 2014.



Profa. Miriam Stock Palma
Relatora

APÊNDICES

**APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO**



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 27 de junho de 2013.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos a professora RITA DE CÁSSIA LINDNER KAEFER, mestranda de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS NO ANO DE 2013", nesta Rede para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que a referida aluna está regularmente matriculada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Prof. Flávio Antônio de Souza Castro,
Coordenador de Pós-Graduação.

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

Nome do/a Diretor/a: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Novo Hamburgo Telefone: (51) _____

Declaro que a Professora/Estudante Rita de Cássia Lindner Kaefer está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **“A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE QUATRO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS”**, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender o processo de construção das identidades profissionais docentes e seus elementos significativos na perspectiva de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

Para efetivar a coleta de informações a professora terá permissão para acessar e analisar documentos, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, e observar as aulas e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 20____.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2013.

Estamos realizando um estudo para construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **“A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE QUATRO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS”**. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

Geral:

Compreender o processo de construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

Específicos:

- Identificar e analisar os elementos mais significativos no processo de construção da identidade profissional de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/ RS;

- Analisar o modo com que os docentes constroem suas identidades frente às mudanças em seus percursos pessoais e profissionais;
- Compreender as implicações das identidades pessoal e profissional nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física iniciantes;
- Compreender os efeitos das culturas escolares singulares e da produção de seus cotidianos no processo de construção das identidades docentes.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho e de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) neste estudo, oferece risco mínimo a você pois, não ocorrerá nenhuma intervenção ou modificação fisiológica.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, à seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o (a) sr (a) venha a aceitar a participar neste estudo, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa dos/as participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
ESEF/UFRGS

Professor Fabiano Bossle

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5884/ 33085821

Rita de Cássia Lindner Kaefer

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (51) 3308 5884

E-mail: ritakaefer@ig.com.br

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) - AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308 4085

Rita de Cássia Lindner Kaefer
(Mestranda do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Observação n°:

Professor (a):

Escola:

Local:

Data da observação:

Início:

Término:

- 1. Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física:** conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante).
- 2. Observação sobre as rotinas da escola:** horários, distribuição de tarefas entre professores e funcionários, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, eventos e calendário da escola.
- 3. Observação na sala dos professores:** relações entre tempo livre e assuntos profissionais, aproximações pessoais e profissionais, debates e temas tratados entre os professores, receptividade ao professor de Educação Física, receptividade ao corpo diretivo da escola.

APÊNDICE E - REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Observação n°: 2

Professor (a): Felipe

Escola: Begônia

Local: quadra

Data da observação: 12/09/2013

Início: 07h15min

Término: 11h30min

Cheguei à escola às 07h15min. Estacionei o carro e entrei pelo portão principal da escola. Alguns alunos já estavam no pátio da escola, outros atravessam a rua. A maioria das crianças estava sem os pais. Um carro estava estacionado na frente da escola com o som alto, mas não recordo da música. Já dentro da escola subi as escadas e encontrei um grupo de adolescentes, todas meninas e perguntei onde ficava a sala dos professores. Elas falaram o local apontando. Agradei. Andei um pouco e encontrei a escada. Subi. No piso superior havia uma sala de aula e em frente a sala de aula, a sala dos professores. Cheguei na porta dei bom dia aos presentes e perguntei pelo professor Felipe. Me comunicaram que ele ainda não havia chegado, mas que podia sentar e aguardar. Sentei e esperei. Alguns professores conversavam uns com outros e um lia o jornal. Este grupo de professores possui três professores homens e o restante do corpo docente são mulheres. Felipe chega e o cumprimento. Pergunto se posso acompanhá-lo naquela manhã. Ele concorda. Explico mais detalhadamente a pesquisa. É o meu primeiro contato mais próximo com este professor. Soa o sinal. Descemos as escadas e vamos para uma turma de 5º ano. Os alunos esperam na fila ao lado da porta. Felipe explica que neste dia pede para a funcionária abrir a sala para ele. Os alunos entram. Após Felipe e em seguida eu. Felipe cumprimenta os alunos eu também os cumprimento. Felipe me apresenta e comenta que eu irei observar algumas aulas. E salienta: - Vamos nos mostrar legais! Em seguida faz as combinações sobre a segunda parte da aula: momento em que ocorrerá atividades como futebol, voleibol, caminhada e espiribol(espécie

de jogo que possui uma bola em forma de gota que fica amarrada a uma corda e esta corda presa em um mastro). Neste instante uma aluna entra segura em minha cintura e diz : - Oi, bom dia. Eu respondo:- Oi, bom dia. Um aluno entra na sala falando alto. Felipe fala com ele dizendo: - Isso é jeito de entrar na sala. O menino fica em silêncio. Na saída da sala uma aluna vem até mim e fala: - Sora não fala com a fulana porque ela é bagunceira e a gente exclui ela. Chegamos na quadra e sento em um banco. Felipe pede para os alunos caminharem na quadra enquanto busca o material. Fico no banco observando e percebo que alguns alunos caminham, outros correm, outros chutam uns aos outros. Felipe retorna e uma aluna mostra a ele que levou uma picada de abelha. Não observei que a picada foi naquele instante, talvez tenha ocorrido em outro momento. Ele olha e vê que a aluna está bem. A aluna que abraçou a minha cintura senta ao meu lado. Ela fala: - Depois tu vai pra turma chata. Tem duas primas que se bicam. Em seguida no outro banco senta um aluno obeso. A aluna fala para ele:- O Faustão tem que participar se não não vai ter futebol. Felipe pega em sua sacola de materiais, uma corda grande e uma bola de basquete, borracha, vôlei. Felipe alinha os alunos em fileira atrás da linha de fundo da quadra de futsal. Explica a atividade que os alunos deverão realizar. A atividade é passar pela corda sem ser tocado e quicando a bola. Neste momento, uma outra turma passa pela quadra a caminho de uma sala. Um aluno passa pela corda e cai. Todos riem da cena. Felipe olha para os alunos. Um estudante de Educação Física da FEEVALE do PIBID cruza pelo pátio e me cumprimenta. O guarda municipal passa pelo meio da outra quadra e me cumprimenta. Uma servente varre a lateral da quadra. Uma outra servente conversa com um senhor, que provavelmente ajuda na limpeza ou manutenção da escola. Vejo as cozinheiras e serventes sentadas e tomando café na cozinha. Felipe trilha a corda. Uma menina trilha do outro lado. Dois alunos mexem na sacola de bolas. Felipe diz : - Sai daí. Alunas jogam bola para cima. O aluno obeso havia levantado do banco e sentou novamente. E em seguida se coloca ao lado de Felipe. Felipe lança um desafio aos alunos: - Antes de passar pela corda tem que jogar a bola pra cima, passar pela corda e pegar a bola. Felipe orienta cada aluno e elogia quem consegue. Uma outra turma cruza a quadra. Um aluno do 5ºano chuta a bola de vôlei. Felipe diz:- Não chuta a bola de vôlei. Passa um professor de Educação Física do PIBID com os alunos para fazer uma atividade com tesoura e garrafa pet. Pergunto para uma alunas que sentam em um banco próximo a mim:- Vocês são desta turma?, apontando para a turma que está na quadra. Elas respondem: - Não. A gente é do PIBID. Pergunto: - O que vocês fazem no PIBID? Uma menina responde: - A gente brinca. Ela relata que as crianças vem no turno contrário. Dois professores do PIBID chamam as meninas, passam por mim e me cumprimentam. Felipe chama um aluno e explica como fazer. A

atividade muda. Agora os alunos, um de cada vez deverão pular corda e um colega deverá lançar uma bola de basquete para o colega que pula. O colega que pula orienta o momento para o outro colega lhe lançar a bola. Passa por mim um estudante de Educação Física do PIBID e me cumprimenta. Já nos conhecemos de outro local de trabalho. Fala que está no PIBID, da bolsa que recebe. E pergunta o que estou fazendo ali. Respondo que estou fazendo uma pesquisa de mestrado. Ele comenta que viu meu nome no site do Programa de mestrado da UFRGS. Ele se despede. Neste meio tempo uma aluna consegue fazer a atividade. O colega que lançou a bola bate palma. O aluno obeso fica andando e se posiciona ao lado de Felipe. Felipe pede para o aluno obeso lançar a bola para os colegas que pulam a corda. O aluno vai. Os alunos participam da atividade e um pequeno grupo conversa com a professora de português sobre um passeio. Passa por mim uma mãe, segurando uma cuia de chimarrão e uma garrafa térmica, ela me cumprimenta. Uma turma de crianças pequenas cruza a quadra, a professora está a frente da turma. Uma servente cruza a quadra com uma enceradeira. A quadra fica localizada no centro do piso superior. Um aluno mostra a garrafa de água para Felipe que olha e segue dando as instruções. Um aluno chuta a bola que atinge o braço de um colega. O colega não demonstra irritar-se com o fato. Alunos conversam. Uma aluna chuta a outra e a que recebeu o chute ofende a colega com um palavra de baixo calão. Parece que Felipe não ve o ocorrido. Felipe apita e diz para os alunos ficarem com a bola na fila e pararem de quicar e chutar a bola fora da fila. Felipe chama um aluno que não está na fila e o aluno responde que foi pegar a bola. Um aluno senta do meu lado e pergunta se eu assisti o jogo na noite anterior. Estão com esse aluno dois meninos e uma menina. Felipe apita e recolhe o material. As crianças gritam: Eh! Felipe solicita para os alunos ficarem em fileira atrás da linha de fundo da quadra de futsal. Os alunos se posicionam atrás da linha. Felipe fala e aponta para cada criança. Número 1, número 2, número 1, número 2. Cada criança ficará na coluna que corresponde ou o número 1 ou número 2. Os dois grupos se afastam ficando cada um atrás da linha de fundo. Felipe posiciona duas bolas de borracha na linha de 3m de um dos lados da quadra de vôlei, duas bolas de borracha na outra linha de 3m e uma bola de vôlei no meio do círculo central. Os alunos demonstram conhecer a atividade. Felipe apita e os alunos pegam a bola e tentam acertar nos colegas do outro time. Os alunos que foram tocados por uma bola, se posicionam atrás da linha lateral da quadra de futsal, na parte onde está sua equipe. Uma aluna de uma das equipes diz: - Me salva. Os alunos começam a salvar os colegas. Uma aluna fala: - Vai. E a colega a ofende. Uma das bolas sai da quadra e vai para o piso inferior. O guarda alcança a bola para a os alunos. Felipe aponta para o grupo que venceu a atividade. Uma aluna diz: - Sora, nós vamu lá pra cima! Felipe pede para as equipes

trocarem de quadra em razão do sol que tocava no rosto de uma equipe antes. Felipe pede para os alunos ficarem na linha de fundo e salienta: - Só quem pega a bola de vôlei pode invadir a quadra adversária. O sinal soa. As crianças olham para Felipe. Ele diz: - Continua. Felipe grita: - Salva! Correria de um lado da quadra. Felipe chama um aluno. Felipe verifica o material. Felipe apita e os alunos tomam água. Felipe espera os alunos posicionado para frente de uma escada. E me diz: - Vamos pro Saara²⁵! A aluna que me cumprimentou no início da aula me contou que fez um relatório sobre quais as atividades aquáticas mais gostou. O relatório, segundo ela, era de até 15 linhas e ela fez 350. Ele salientou: - Como tu escreve! Uma professora passa por mim e me cumprimenta. Serventes lavam com lavajato uma escada. Felipe diz: - Pracinha só no final. Subimos pelo um barranco e chegamos no Saara. Felipe conversa com os meninos sobre o futebol: - Para os times ficarem equilibrados dois alunos devem montar os times, mas não quer dizer que vai ficar neste time. Quem consegue montar e não escolher? Tem 1min. Algumas alunas jogando o espiribol e um menino fica junto com elas. Ouço uma aluna dizer que vai pegar uma outra colega e as duas meninas discutem e se ofendem com palavras de baixo calão. Uma delas mostra o dedo médio para a outra. A que viu o dedo sai correndo e ofende a colega. Felipe chama a atenção delas e as meninas param. Algumas meninas correm para a parte de baixo onde fica a quadra e as torneiras. Felipe pede para as meninas que estavam paradas, caminharem. Uma das alunas envolvida no desentendimento diz: - Ou ela para ou vou bater nela. E continua: Minha mãe sabe, ela foi chamada aqui. Felipe comenta que a turma tem os dois períodos de Educação Física juntos. Duas alunas jogam espiribol. Outras alunas vão para um espaço gramado onde fica uma quadra de vôlei. Há um grupo de alunas jogando vôlei. Felipe vai até o espiribol. Ele vai ao espaço do vôlei e pede para o grupo de alunas (onde está uma das meninas que queria bater na outra) caminharem. Felipe conversa com as alunas. Pergunto para duas meninas por que o desentendimento? Elas respondem: - A fulana incomoda. Perguntei o que acontece quando ocorre briga? Elas respondem: - Chamam a família. Converso com Felipe sobre seus primeiros meses na escola. Me comentou que “no início eu pegava turma dos pequenos porque tinha muita licença maternidade. Depois só os 5ºs e 6º”. Falou ainda que” sei da realidade das outras escolas e por isso eu não reclamo”. Soa o sinal. Felipe chama os alunos para o lanche. Um aluno pede para mim: - Guarda a corrente sora? Eu seguro a corrente para

²⁵ Saara é um campo de areião com uma quadra de futebol, um espaço com grama de um lado e uma pracinha de outro.

ele. Alunos pegam lanche na cozinha e lancham na sala de aula pois, não há refeitório na escola. Felipe serve achocolatado para os alunos. Pergunto para uma menina se o uso do uniforme é obrigatório? Ela responde:- Sim, e quem não vem fica sem recreio. -- E quem não faz o tema copia texto. Entra na sala um menino, que parece ter uma deficiência mental, e cumprimenta a todos. A aluna que me cumprimentou no início da manhã, me mostra a horta e me aponta os locais da escola. Percebo que a escola possui muitos espaços. A aluna que me mostrou a horta, leva as vasilhas do lanche e uma aluna a ajuda. Um aluno pergunta para mim: - O que tu tá fazendo? Expliquei que é uma pesquisa. Ele pergunta: - Se tu passa tu te forma? Respondo que já sou formada e esclareço o que é mestrado. Soa o sinal para o recreio. Os alunos saem e vão sozinhos para o recreio.

Felipe e eu vamos para a sala dos professores. Conversamos e ele me comenta que na escola ele é o professor coordenador do PIBID e também conta com o apoio da coordenadora pedagógica nas reuniões em razão dos horários na escola. Ele reúne-se com os estagiários do PIBID nas segundas-feiras pela manhã em dois períodos. Na última reunião o grupo pontua algumas atividades a serem desenvolvidas posteriormente e concomitantemente a elaboração do projeto de Educação Física. Entre as atividades desenvolvidas citou: brincadeiras antigas; esportes de aventura (rapel, escaladas, skate); esportes coletivos e danças circulares. Felipe é formado pela ULBRA/Canoas e é especialista em Pedagogia do Esporte pela Universidade Gama Filho. Após uma professora ao lado de Felipe inicia uma conversa com ele. Uma professora me ofereceu salgados, doces, pois, uma outra professora estava de aniversário neste dia. Peguei um e agradei. Soa o sinal para o final do recreio. Os professores permanecem sentados por mais alguns segundos. Saímos da sala e descemos as escadas. Acompanho Felipe para o outro 5º ano.

Os alunos estavam aguardando no lado de fora da sala. Felipe cumprimentou os alunos e eu também os cumprimentei. Felipe me apresentou e comentou das observações que eu farei das aulas. Realizou as combinações com a turma para o segundo momento da aula, com atividades menos dirigidas. Comentou que no início seria com atividades dirigidas e após não-dirigidas. Comentou que a turma usaria a quadra do início ao fim da aula. As crianças lamentaram. Felipe comenta que semana que vem a turma irá para a quadra de areia. Felipe ve um aluno sem tênis e salienta que:- Tem que vir de tênis. Os alunos e professor saem da sala e vão para a quadra. Felipe busca o material na sala de Educação Física, desta vez o acompanho e conversamos sobre a faculdade e professores que tivemos em comum. Felipe retorna para quadra e eu sento no banco. Antes de sair Felipe solicitou que os alunos caminhassem. Quando voltamos observei os alunos caminhando. Felipe realiza a atividade de coordenação

com corda e bola como fez com o outro 5ºano. Ao lado da quadra as funcionárias lavavam o pátio com lavajato. Chega uma cozinheira e se coloca ao lado de Felipe e o professor pergunta aos alunos: - Quem vai almoçar na escola? Após a cozinheira sai. Os estudantes do PIBID passam ao lado da quadra. A turma que fez Educação Física no período anterior passa pela lateral da quadra com a professora de Artes. Um aluno começa a arremessar à cesta. Felipe chama sua atenção e ele para. Uma aluna sai da atividade e Felipe chama a sua atenção. Ela diz:- Fui tomar água. O mesmo aluno que estava arremessando à cesta começou a chutar a bola. Felipe fala para os alunos:- Na outra turma todo mundo conseguiu fazer! Felipe explica novamente como se faz a atividade. Felipe volta a trilhar a corda. Algumas alunas ficam na fila e outras ficam sentadas no banco. Felipe diz para um aluno: - Vai te sentar! Não tá fazendo nada e tá incomodando! Felipe explica para os alunos a atividade de pular e lançar a bola de basquete. Dois alunos começaram a se empurrar. Felipe separa os alunos e manda os dois sentarem. Alunos tentam acertar a cesta de basquete, Felipe os chama. Duas alunas pedem para ir no banheiro. Um aluno arremessa a bola no braço da colega. Ela demonstra não gostar e o xinga. A bola vai para cima do telhado. Uma aluna vai pegar a bola e Felipe a chama. Passa pela lateral da quadra um professor. Ele conversa comigo puxando assunto a respeito da turma que está fazendo Educação Física. Conversamos por uns 5min e em seguida ele foi para a sala de aula. Ele é professor de português e trabalha como ator. Um grupo de alunos sentaram e estavam observando a aula. Felipe diz: - Toma água e vem. Não é pra ficar sentado. Passa pela quadra uma cozinheira, uma professora com um aluno deficiente e do outro lado da quadra um homem com um carrinho transportando produtos de limpeza. Um menino e uma menina trocam tapas na fila. Felipe chama os alunos que estavam sentados no banco para fazer a atividade. Estagiários do PIBID passa com alunos carregando vai e vem feitos de garrafas pet em direção ao campo de areião. Alunos do final da fila correm e Felipe pede para pararem. Felipe chama outro aluno para ajudar no arremesso da bola para os colegas. Alunos pedem para trilhar a corda. Um aluno arremessa a bola que pega no rosto do colega. Felipe fala: -Não é pra fazer que vai machuca. Soa o sinal e os alunos com a corda grande fazem cabo de guerra. Felipe conversa com um aluno enquanto recolhe o material. Alunas deitam no chão. Alguns alunos correm e outros sentam no banco. Duas alunas ainda estão sentadas. Uma aluna perguntou para mim: - Tu vai ficar hoje de tarde? Respondi: -Só nas quintas de manhã. Felipe pede para os alunos ficarem na linha de fundo da quadra. Felipe diz para uma menina:- Não que fazer, não atrapalha. Felipe divide os grupos por número para a realização da atividade seguinte. Uma professora passa e pergunta algo para Felipe que balança a cabeça. A professora deixa o rádio em uma sala e sai. Uma aluna fica no meu lado.

Felipe manda uma aluna fazer e ela fala:- Tô com dor de cabeça. Uma servente varre o corredor do fundo. Na lateral da quadra mais ao fundo, uma servente guarda os materiais de limpeza. Uma cozinheira fica na porta da cozinha observando a aula de Educação Física. Uma mulher cruza no fundo da quadra na frente das crianças e discute com um rapaz. Eles vão até a sala do menino obeso do outro 5º ano e o levam. Uma aluna tira os tênis. Felipe fala: - Não é pra tira os tênis. Ela e outra colega que estava tirando os tênis, colocam novamente. Ouço gritos de euforia e percebo que são dos alunos do PIBID em seguida os gritos param. Perguntei para uma aluna se ela sabia onde tinha uma lancheria. Ela apontou para uma pequena banca há uma quadra da escola. No térreo os alunos do PIBID fazem atividade. Uma aluna grita para um aluno do PIBID. Felipe recolhe o material. Alunos tomam água. Felipe vai até os alunos carregando os materiais, apita e fala:- Fila. Subimos para o campo de areião. Felipe conversa com os alunos no campo de areia e diz: - Hoje as meninas vão jogar. Um outro grupo fica nas gangorras e outro grupo no espiribol. Algumas meninas tomam água e prendem os cabelos. Um outro aluno fica deitado na grama onde há sombra. Felipe apita o jogo. Menino que estava na sombra levanta e vai jogar. Um aluno ofende uma menina com palavras de baixo calão e olha para mim. As gurias que estavam tomando água chamam as colegas que estavam jogando. Felipe chama a atenção delas. Felipe solicita para os alunos tomarem água. Ao lado da quadra de areia no lado de fora da escola há uma Capela e homens fazem um trabalho de serralheria. Ouço o barulho da serra. Alunos reclamam sobre sua vez de jogar espiribol. Felipe fala: Tirem par ou ímpar. Felipe pede para os alunos trazerem e guardarem na sacola o material. Felipe vai até um grupo para conversar sobre uma situação de conflito. Felipe recolhe o material. Felipe fala para um dos alunos: - Não se mete que eu vou resolver. Houve um conflito de um aluno e uma aluna. Felipe chama os alunos para fila e leva os alunos para sala. Um aluno do outro 5º ano pergunta para mim: - Anoto bastante? Duas meninas dobram a camiseta e suas barrigas aparecem. Felipe fala: - Ajeita a camiseta. Um aluno toca água no outro. Felipe chama sua atenção. Felipe pede para os alunos entrarem na sala e conversa com o menino e a menina sobre o “porque que ocorreu o conflito?” pergunta Felipe. Soa o sinal e uma aluna da outra turma me beija e se despede. Felipe pede para os alunos fazerem fila. Os alunos saem. Felipe sobe as escadas e o professor de português conversa um pouco comigo e se despede. Subo as escadas e Felipe está se organizando para sair. Na saída Felipe me pergunta: - Quando tu vem de novo? Respondo: - Quinta. Me despeço dele e saio da escola.

APÊNDICE F– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TEMA DE PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE QUATRO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS”.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOCENTES

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: _____

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Ano de Conclusão Graduação: _____ Ano de Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho na RMENH: _____

Tempo de Trabalho na Escola _____ Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: _____

Data da Entrevista: ___/___/___ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

2) QUESTÕES PARA CONVERSA

BLOCO A – HISTÓRIA COMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)

Início no mundo do trabalho

Experiências de trabalho

Experiências docentes em escola

Escolha pela EF

1. Há quanto tempo trabalha como professor de EF nesta escola?
2. Comente por que você decidiu fazer curso superior de EF - Como a EF entrou em sua vida, por que decidiste ser professor de EF?
3. Ao se deparar com a realidade escolar, qual o sentimento que você teve no início da docência?
4. Tem algo ou alguém que te inspira ou que é uma referência para você ser professor (a)?

BLOCO B – HISTÓRIA COMO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO (RMENH)

5. Comente como foi seu ingresso na RMENH e nesta escola.

BLOCO C – TRABALHO DOCENTE DE EF NA ESCOLA

Trabalho de EF desenvolvido na escola

6. Quais os principais desafios vivenciados na prática pedagógica da EF nesta escola dos primeiros dias de atuação até o momento?
7. O que mudou na sua vida profissional com o passar dos anos? Teve alguma coisa na tua caminhada docente que te fez dar uma guinada?
8. Quais são as forças que influenciam no teu trabalho docente?
9. Qual a contribuição dos colegas de trabalho com a sua prática educativa?
10. Como tu vê o entrecruzamento entre a identidade profissional e a pessoal?

Agradeço pela sua colaboração. Muito obrigada!

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TEMA DE PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE QUATRO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS”.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA CIÇA 19/12/2013

Duração: 86’33’’

Local: Biblioteca

R: Eu queria que tu me contasse um pouco quanto tempo tu trabalha como professora de EF nesta escola? É dois anos e meio?

C: Isso.

R: Mas em EF esse é o teu primeiro trabalho ou tu já trabalhava com EF antes?

C: Eu trabalhei com recreação e enquanto eu fazia a faculdade eu fiz um estágio extracurricular também.

R: E tu estava no final da graduação?

C: Não, eu estava... eu comecei no 3º semestre. Eu fiquei dois anos que é o tempo máximo e fiquei aqueles dois anos dando aula de EF. Foi a minha primeira experiência na verdade como professora de EF.

R: Tu trabalhou no que Ciça?

C: Eu trabalhava em um projeto social dando aula para criança.

R: Aonde? Em Esteio isso?

C: Ali na REFAP em um projeto social da ACM.

R: Ah que legal.

C: É um projeto social da ACM que têm várias unidades ai eu dei aula na unidade ali que é patrocinada pela REFAP.

R: Que legal, que bacana. E era essa tua... antes de vir para cá?

C: Que é um projeto do Dunga até.

R: Sim, sim. E essa é a tua experiência antes de tu vir para cá?

C: Antes de eu vir para cá e depois eu dava aula que não era de EF ainda.

R: Sim. E quanto tempo tu dá aula sem ser de EF?

C: Que eu estou lá faz 6 anos e pouco.

R: Lá em Sapucaia?

C: Em Sapucaia que aí eu dou aula para séries iniciais.

R: Tu fez o Magistério e aí quando tu iniciou a faculdade tu já trabalhava lá então?

C: Não. Eu iniciei a faculdade em 2005 e eu comecei lá em 2007. Antes de eu começar lá eu comecei com o estágio em EF.

R: E lá tu trabalhando como alfabetizadora não teve uma possibilidade de tu pegar EF?

C: Pois é, eu dava... como se fosse a recreação porque como eu dava aula para as séries iniciais era como um projeto assim, não era com EF, um dos projetos era a EF. Daí eu trabalhei com o projeto de Movimento e Música que lá...

R: É diferente o nome?

C: Huhum.

R: Eu lembro que tu me falou um outro dia que lá tu trabalha com Ensino Religioso e Educação Artística?

C: Huhum.

R: Lá então tu trabalha com essa parte mais ligada à EF, Ensino Religioso e Artes?

C: Isso.

R: E tu alfabetiza ainda?

C: Não alfabetizo mais em função dos horários.

R: E o que seria esse Movimento e Música?

C: É... o Movimento e Música é como se fosse a parte da EF só que para as séries iniciais, que são os projetos. É Movimento e Música, Artes e Ensino Religioso.

R: O Movimento e Música é a aula de EF?

C: É a EF. Daí algumas turmas, além disso, têm a Recreação com o professor de EF da escola.

R: Huum.

C: Algumas turmas, não são todas.

R: E o que tu faz nesse Movimento e Música Ciça?

C: Eu dou como se fosse a aula de EF mesmo, mas aí às vezes eu tento abordar um pouco mais a música que de repente eu aborde aqui. Como aqui eu não...

R: E o quê tu trabalha de música lá?

C: Ah às vezes eu trabalho o próprio ritmo, às vezes já dentro de Artes mesmo junto assim trabalhando os dois ao mesmo tempo, alguma música. Às vezes eu coloco... que nem esses dias que eu fiz uma atividade até aqui que é aquela com balões daí coloquei as músicas para eles irem trabalhando com o próprio ritmo ou expressão corporal coisas assim. Não trabalho assim música especificamente trabalho mais essa questão do corpo mesmo.

R: Tá em EF tu é formada, mas essa parte das Artes, Ensino Religioso tu acha que o Magistério te ajudou a fazer isso, deu condições para tu trabalhar isso?

C: Ajudou, mas ainda não é o suficiente, às vezes eu sinto dificuldade de trabalhar têm que pesquisar têm que buscar porque como tu pega mais de uma série têm que trabalhar coisas diferentes daí tu não tem aquela formação. Eu tinha, eu tive no Magistério, mas primeiro que já faz tempo então muita coisa tu esquece.

R: Tu iniciou quando o Magistério Ciça?

C: Eu comecei... eu fiz o meu estágio com 17 então faz quase dez anos, que eu fiz o estágio ou seja, que eu fiz a disciplina de Artes faz mais de dez anos.

R: Tu te formou então no Magistério há mais de dez anos e começou a trabalhar com isso, trabalhar com Magistério?

C: Huum. Então no caso eu tinha... 14 anos quando eu comecei o Magistério.

R: Meu Deus imagina...

C: 14, 15, 16 com 16 eu fiz o pré-estágio que é durante o 3º ano e com 17 eu fiz o estágio. E aí com 18 eu comecei a faculdade de EF.

R: Super jovem né Ciça?

C: É porque eu entrei um ano antes já e nunca parei.

R: Eu queria que tu me comentasse um pouco por que tu decidiu fazer o curso superior de EF? Como é que a EF entrou na tua vida? Por que tu decidiu ser professora de EF?

C: Bom... eu queria fazer alguma licenciatura a minha primeira... eu até... como eu tinha feito Magistério eu gostei de dar aula eu decidi qual disciplina que eu queria falar só que... eu fiquei em dúvida se eu fazia Pedagogia porque eu sempre gostei de trabalhar com crianças, mas ao mesmo tempo eu queria uma disciplina que me abrisse mais assim... não ficar assim tão limitada a dar aula só de alfabetização só de séries iniciais. E como eu gostava de atividades físicas e daí como eu já tinha te comentado quando eu participei dos escoteiros eu gostava bastante assim tinha várias brincadeiras, vários jogos que eu gostava bastante dessa parte assim mais dos jogos... eu acabei me... pensando na possibilidade de fazer EF. Não praticava um esporte específico...

R: Nem na escola no Ensino Fundamental?

C: Não... só... eu sempre participei que nem por exemplo, quando eu fiz Magistério era no contraturno.

R: A EF?

C: A EF. Era no contraturno e aí muita gente botava atestado não ía, e eu assim sempre gostei sempre fui daí lá...

R: Era por modalidade?

C: Escolhia, daí eu fui para o futsal...

R: Ah tu gostava do futsal?

C: Eu gostava do futsal.

R: Tu joga futsal?

C: Eu jogava, mas agora até não...

R: Nossa eu acho muito difícil futsal e futebol de campo.

C: Mas enfim, não que eu era a habilidosa que nem tem gente que se destaca, eu não era, mas eu sempre gostei de participar. E aí eu me interessei em fazer porque era uma coisa que eu sempre gostei assim de praticar esportes que nem aqueles esportes de aventura que é uma coisa que eu gosto bastante que eu praticava quando eu participava dos escoteiros e eu queria dar aula, isso eu já tinha certeza, daí eu optei por fazer EF.

R: Tu acha que o grupo de escoteiros talvez tenha sido...

C: Contribuiu bastante. Até porque uma época eu ajudei nos Lobinhos que são os pequenos e aí eu já fui vendo como é que era. É bem diferente, mas tu já têm um contato assim fazer brincadeiras, criar, aí tu faz reuniões com as atividades que tu vai fazer no sábado.

R: E tu passou por todos os postos?

C: Passei por todos. Só chefe- escoteira que eu não fui, só auxiliar. Quando tu chega no último que tu é pioneiro tu já começa a ajudar os chefes a fazerem as atividades para os menores.

R: Aí tu chegou nesse nível assim?

C: Aham. Eu ajudava os Lobinhos.

R: O nível máximo é o quê?

C: É o Pioneiro

R: Pioneiro. E o que têm que ter para ser o nível máximo dos escoteiros?

C: Não, isso é por idade. Se tu entrar com 18 tu já entra direto para pioneiro. Só que dentro de cada têm os... que nem tu disse, tu têm as conquistas digamos assim, têm os cordões, dentro de cada têm, mas para tu passar para o outro é por idade. Que nem eu fui a Escoteira Liz de Ouro que é o top do escoteiro aí tu faz provas, tu faz várias coisas que tu consegue chegar ali. Mas eu passei para Sênior que é o próximo não porque eu tive a Liz de Ouro, porque eu passei da idade. Então esses níveis são por idade.

R: E no caso essa filiação tua aos escoteiros era porque tu gostava por que eu não sei se ganha alguma coisa financeiramente? Não né?

C: Não, era pago inclusive.

R: Ah é?

C: É.

R: Tá, mas quem é que mantém esses grupos de escoteiros? Existem vários grupos de escoteiros? Como funciona isso?

C: Os próprios grupos se sustentam, por isso que têm a mensalidade...

R: Em cada cidade provavelmente exista isso?

C: E têm. Porque em Porto Alegre têm vários, Canoas, têm vários.

R: A primeira vez que eu ouvi falar foi nos Desbravadores que eram da Igreja Adventista. Era roupa diferente, mas aí eu pensava: - Será que são escoteiros? Eles tinham tarefas para fazer também, mas como era, também não sei te dizer assim.

R: Quando tu chegou na escola, quando tu te deparou com a realidade de dar aula mesmo, qual foi o sentimento que tu teve no início da docência? Alguma coisa te marcou, algum fato?

C: Não assim como eu já tinha experiência docente sem ser com a EF, eu já estava... já tinha uma experiência quando eu cheguei aqui. Para dar aula de EF eu já tinha uma experiência como professora agora de outra coisa diferente...

R: Que era o caso da parte do Magistério, mas tu tinha uma experiência?

C: Isso, mas eu tinha uma experiência. Mas assim eu me lembro que quando eu cheguei aqui era uma expectativa muito grande para a minha chegada porque a EF é a disciplina que os alunos amam e como fazia um mês que o diretor tinha assumido, e ele era o professor de EF, fazia um mês que eles estavam sem EF, então eles já estavam...

R: Esperando?

C: Esperando. Eles tinham com a professora porque a professora dá um período, mas é diferente tu ter o professor de EF. Então eles estavam muito ansiosos assim com a minha chegada e eu também estava apreensiva, primeiro porque eu achei que eu iria dar aula para adolescente, que seria uma coisa nova para mim, eu só dei aula para adolescente no estágio obrigatório da faculdade, mas mesmo assim é pouco tempo. E daí quando eu assumi lá que eu fui ver para qual escola eu iria eu fiquei sabendo que era uma escola só de séries iniciais... assim chegou a me dar um alívio porque é um terreno que eu já...

R: Dominava.

C: Que eu já dominava, que eu já conhecia, que eu gostava. Então eu cheguei aqui na expectativa, até porque eu moro longe não conhecia nem a comunidade, então é aquela expectativa do novo. E eles também estavam numa expectativa muito grande para me receber assim. Mas, eu adorei assim eu sempre... nunca tive... não vi dificuldade, resistência...

R: Isso tu não encontrou?

C: Não encontrei.

R: Por parte deles assim de tu propor alguma coisa ah eu não quero?

C: Nem para o tipo de atividade. Que nem assim no primeiro dia que eu cheguei eu me lembro que eu tinha assim, não sabia muito bem que turmas eu iria dar aula naquele dia nem nada, então eu tinha mais ou menos pensado em umas atividades, umas brincadeiras assim para fazer uma conversa, depois fazer umas brincadeiras com eles para ver como é que era a aula deles antes e aí eu peguei o 5º ano nesse dia, eu me lembro e aí dependendo da escola o 5º ano já são grandes, podem não querer fazer, e muito pelo contrário, eles estavam numa empolgação com a brincadeira que eu dei, sabe? Então eu não senti resistência nenhuma mesmo assim dos alunos, estavam bem receptivos.

R: Quando tu me disse assim que “morava em outra cidade, morava longe” tu mora ainda, quando tu chegou assim tu percebeu um choque cultural muito grande? O fato de ser em NH e tu morar em outro lugar?

C: Eu achei assim muito diferente, mas não os alunos. Os alunos também assim... um pouco diferentes, mas o que eu achei mais diferente foi a estrutura da escola. A escola em si, não tanto as crianças. Por ser uma escola pequena e eu estava acostumada com uma escola grande e claro que acaba influenciando nos alunos porque por exemplo, aqui no 5º ano eles tinham que trazer a toalhinha.

R: No 5º ano?

C: No 5º ano. Inclusive hoje ainda trazem.

R: Mas a toalhinha do quê?

C: Para lanche, para lavar as mãos e secar, para botar na mesa. Lá na minha escola a gente exigia isso no pré, sabe? E se o aluno não traz tu também não faz nada com ele, se ele não traz toalhinha. Tu fala: -Ah tem que trazer a toalhinha, mas isso não gera uma... um castigo ou alguma coisa.

R: Uma advertência.

C: Isso, não é tão cobrado. Acho que como a escola é maior tu não te apegas tanto a esses detalhes. E aqui eu notei assim que se o aluno, que nem eu disse é da escola mas reflete no aluno, se o aluno sei lá, tocar a maçã lá no meio do pátio todo mundo vai atrás do aluno que tocou a maçã no pátio porque o aluno... entendeu, aquilo...

R: Todo mundo cuida de todo mundo.

C: Todo mundo vai cuidar, é. E lá assim bah um aluno deixou a maçã no meio do pátio se tu sabe quem é tu vai óbvio né... mas não é aquela coisa... tu não tem como passar sei lá, 500 alunos que têm em um turno, passando na sala para perguntar... são quase 900 alunos entre manhã, tarde e noite. Então é muito mais difícil controlar esse tipo de coisa. Então aqui como a escola é menor eu percebi esses detalhes assim que os alunos têm assim mais cuidado também eu acho com a escola, porque eles também estão sendo mais vistos. E como são menos pessoas alguma coisa que eles façam errado vão saber que foi eles. Então eu achei bastante diferença em relação a isso assim, essa questão da estrutura.

R: Da estrutura ou seria a dinâmica, da organização?

C: É dinâmica, mas a estrutura também porque hoje aqui não tem um refeitório ainda. Então agora tem o buffet, mas quando eu cheguei na escola era um buffet e dizem que antes ainda era um balde, antes era um balde. Quando eu entrei já era uma cumbuca de alumínio, tipo de buffet só que ela era separada.

R: Que levava para a sala.

C: Tipo arroz, feijão, carne, tudo misturado. Polenta, molho, tudo misturado, feijão, tudo misturado. Na sala de aula, tu servia o aluno na sala de aula e entregava para ele. Isso foi uma coisa que me marcou muito assim quando eu cheguei. A sala dos professores não tem, é junto com a secretaria. A biblioteca não tinha, era um cantinho lá, agora já arrumaram essa sala. Então a estrutura e a dinâmica também por ser uma escola menor. E outra, eles moram muito perto.

R: Da escola?

C: Da escola, vários. Então ah o fulaninho não veio hoje, ah eu vi ele lá na rua. Então sabe, eles se conhecem de fora da escola, não é aquele vínculo só da escola que eles têm, então isso também muda o relacionamento com eles. É muito parente, muita família, eles se conhecem muito da rua. Porque aqui a escola eu acho que fica mais dentro da comunidade do que lá.

R: Tu acha que a comunidade é parceira da escola? Tu vê uma parceria? Tu acha que os pais pegam junto?

C: Eu acho que eles participam até, mas não o suficiente. Têm pais assim que tu sabe que poderiam estar mais presentes e não estão. Eu acho que eles como eu vou te dizer... de repente em uma reunião que é importante eles virem eles não vem, mas para ir ali na porta... eles acham que estão em casa de pegar e em vez de ir na secretaria irem direto lá na porta e dar o lanche para o filho, sei lá. É aquela coisa assim se sentem aqui como se fosse em casa, mas não para essas coisas que realmente seriam importantes de fazer parte, de perceber a importância dele, que é importante ele estar numa reunião, que é importante ele dar a opinião dele para uma questão, não para esse tipo de coisa. Falta bastante, por exemplo, em reuniões de APEMENS assim são poucos pais que vem. Nas festas eu acho que até eles participam bastante.

R: Eu fico pensando sobre a questão das crianças quando tu falou da estrutura e da dinâmica quantos alunos têm aqui na escola?

C: Duzentos e poucos.

R: É a escola é pequena. Eu fico pensando que isso pode se uma característica de escola pequena.

C: E são turmas menores, também.

R: Eu acho que sim. Isso me chamou muita atenção quando eu cheguei as turmas menores.

C: Eu assim adoro a outra escola que eu dou aula, mas é uma escola bem maior, então é complicado de tu dar conta de cuidar todos esses detalhes assim. A própria equipe diretiva estar por dentro de qualquer coisa que aconteça. É mais complicado e as turmas lá são maiores também. Aqui as turmas são menores é mais tranquilo de dar aula. Isso influencia bastante. E isso que já melhorou muito essa questão deles entrarem porta dentro, os pais, porque era bem assim, até colocarem o portão lá que agora que é o portão... o pequeno está estragado, até que eles colocaram de apertar o botãozinho lá dentro para liberar, mas já se criou um pouco assim mais...

R: Limite digamos assim?

C: É. Antes era direto, estava dando aula e o pai assim abrindo a porta para falar alguma coisa. Direto e o aluno chegava atrasado e a qualquer hora entrava, sabe? E agora tem que passar na secretaria. Então isso aí já vai criando... é importante a criança, a família se sentir parte da escola, é importante, mas tem que ter esse lado do respeito mesmo de não invadir a sala de aula quando a professora estar dando aula.

R: E isso já aconteceu de tu estar na quadra e eles chegarem?

C: É às vezes eles vão dar um lanche, alguma coisa. Como eles moram muito perto às vezes esquecem de alguma coisa e vai lá e busca. Mas, já melhorou assim. A única coisa que eu percebo assim mais aí não é de entrar na escola, é no final da aula porque como a quadra fica bem na frente os pais chegam... têm algumas mães que chegam bem antes do horário e ficam observando a aula, principalmente quando eu estou com os pequenos.

R: Eu lembro disso que teve um dia que eu estava observando a aula e uma mãe se escondeu atrás da árvore e começou a juntar várias mães ali, eu percebi isso também.

C: A professora disse que até quando ela vai para a pracinha ela começo a ir no primeiro período por causa disso.

R: Que coisa!

R: Tem algo ou alguém que te inspira que é uma referência para tu ser professora de EF?

C: Eu não tenho ninguém na minha família... assim eu tenho uma tia avó que é professora, mas ela mora em SC e eu não tive um contato com ela na minha infância, eu a vejo às vezes. Eu não tenho assim ninguém na minha família próxima a mim que seja professora. Que nem têm muita gente que às vezes a mãe é, ou a tia é, não teve ninguém assim que eu quis.

R: E na faculdade?

C: Na faculdade assim uma pessoa que eu admiro muito, que eu gostei muito das aulas era o próprio coordenador do curso que ainda é que eu saiba, que é o professore Ednaldo.

R: Ele te dava aula de quê?

C: Ele dá aula de várias coisas. Ele deu aula de metodologia, as coisas mais didáticas assim, ele já deu. Das aulas que tu aprende a fazer os objetivos... Eu não era tanto assim do esporte, eu não sou muito dessa parte mais esportiva, eu sou mais... por isso que eu gosto de dar aula para os pequenos.

R: Tu gosta, tu curte os pequenos?

C: Eu gosto dos pequenos, embora eu tenha aprendido aqui até a gostar mais de trabalhar com os esportes porque eu gosto de trabalhar... porque eu trabalho mais com o 5º ano eu já tentei trabalhar com o 4º ano, mas não deu muito certo. Então assim eu gosto... porque eles gostam então eles te passam aquilo, mas eu sou mais da parte mais assim de trabalhar mais as habilidades e eu trabalhei, eu estudei isso na faculdade com esse professor. A questão das habilidades motoras, ele trabalhou muito o Gallahue com a gente. Daí a gente levou quando a gente trabalhou com desenvolvimento motor, ele deu aula de desenvolvimento motor na verdade, fora essas outras metodologias, ele dá aula de desenvolvimento motor e cada fase que a gente trabalhava da criança a gente levava. Por exemplo, hoje a aula vai ser sobre bebês, e aí quem tivesse bebê na família levava para a faculdade e cada grupo tinha que elaborar atividades para aqueles bebês fazerem. Foi uma... são coisas que marcam assim, uma aula que

me marcou. Então assim ele fazia coisas diferentes assim com a gente. Até em uma aula eu levei a minha irmã quando chegou na faixa etária dela.

R: Que idade tem a tua irmã?

C: Ela tem 18, mas na época ela era pré-adolescente, aí eu levei nessa fase, acho que uns 12, 13. E aí eu levei a minha irmã nessa aula então foi bem legal, a gente elaborava as atividades para cada aula. Daí teve uma aula que eu não me lembro a disciplina específica, mas foi de metodologias assim, mas não me lembro qual específica. Mas também ele é baiano e aí ele deu uma aula... ele foi até o paraninfo da nossa turma, ele nessa aula deu aula de forró para gente e aí...

R: Mas a aula era de quê, de metodologia?

C: É.

R: E ele botou o forró?

C: Ele botou o forró e daí a gente foi lá para a sala de ginástica e aí ele deu a aula de forró de vários... usando vários métodos, entendeu? Aí ele pegava como se fosse estivesse interpretando mesmo, ele estava interpretando: - Agora então vocês vão sentar aqui e... Ele incorporava o professor usando aquele método e a gente ia fazendo a aula como aluno, nós éramos os alunos dele. E aí depois que a gente fazia, por exemplo, dava o xaxado, vários tipos assim ele deu e aí a cada tipo lá do forró ele dava de um método, usando um método diferente.

R: Como se fosse vários professores dando o forró para vocês.

C: Exatamente. Aí depois que ele terminava aquele pedaço da aula a gente sentava e daí ele falava sobre aquilo, a gente fazia as anotações... muito legal. Então ele é uma pessoa que eu admiro bastante.

R: Que te marcou e que te inspirou?

C: Que me marcou bastante e me inspirou bastante.

R: Legal.

R: Eu queria que tu me comentasse um pouco como foi o teu ingresso na rede de NH e nesta escola?

C: Bom eu não conhecia NH assim muito bem eu tinha vindo poucas vezes para cá então eu fiz a prova porque tinha... ia me formar naquele ano daí surgiu essa prova e eu fiz na verdade mais para ver como é que era. Aí eu fiz e quando eu fui chamada eu fiquei super feliz por estar entrando na minha área assim e aí quando eu cheguei aqui no município eu achei... eu gostei assim... estava ainda um pouco confusa a história dos novos professores aí eu não sabia muito bem como é que iria ser.

R: O plano de carreira?

C: É, que até tinham entrado em greve um pouco antes por causa do plano de carreira estava assim um pouco confuso. Aí muita gente falava bem da rede, muita gente falava que tinha mudado bastante, mas assim eu estava meio por fora por eu não acompanhava muito. Mas aí quando eu cheguei na rede assim em princípio eu gostei eu...

R: Como é que foi a escolha da escola, para tu vir para cá?

C: Eu fui lá na SMED daí eu não conhecia as regiões e aí tinha a opção de duas escolas.

R: Tu lembra o nome da outra?

C: Eu não me lembro o nome da outra. Eu sei que ela era mais próxima à BR, só que um pouco mais adiante. Era no bairro Roselândia. Na verdade eu não conhecia a cidade, mas uma amiga minha que trabalha numa cidade vizinha, acho que é Estância, ela me comentou desse bairro. E ela disse que essa escola no bairro Roselândia era bem complicada a escola, me fez uma propaganda negativa porque ela via as crianças como se fosse mal educadas, alguma coisa assim.

R: Antes de tu falar com a mulher?

C: Antes de eu falar com a mulher. Que era assim... que ela não teve uma boa impressão dessa escola que ficava próxima da... ficava na divisa alguma coisa assim. Porque eu acho que a escola dela fica na divisa. E aí quando eu cheguei na SMED eu tinha duas opções daí que eu te disse que eu fiquei sabendo que eu iria trabalhar com séries iniciais. Daí a moça me perguntou: - E aí como é que está para começar? Puxou um assunto comigo. E aí eu falei que eu nunca havia trabalhado com adolescentes, com séries finais e ela: - Não, mas tu não vai trabalhar com séries finais. As duas escolas que têm aqui é só até 5º ano. Aí eu: - Óh. E daí ao mesmo tempo que eu fiquei aliviada, mas ao mesmo tempo eu estava assim na expectativa de trabalhar com adolescente.

R: Por que tu não tinha trabalhado ainda com adolescente?

C: Não tinha trabalhado ainda, mas ao mesmo tempo eu fiquei aliviada, como eu havia comentado, que eu já conhecia mais. Aí ela me mostrou no mapa, me mostrou as duas escolas.

R: E uma era na Roselândia?

C: E uma era na Roselândia. Quando ela me falou que uma era na Roselândia eu disse: - Eu quero a outra. Porque ela tinha me dito dois lugares que ela não me aconselhava a pegar, o outro eu não me lembro. Aí ela pegou e me disse que era próxima à RS então eu não precisava ficar andando pelo meio da cidade, era mais fácil assim para vir.

R: Aí tu disse: - Ah eu quero essa?

C: É, aí o único problema é que lá eu já trabalhava todas as manhãs e aqui as duas escolas a opção era manhã e tarde. Aí na hora eu disse: - Então tá, depois eu me resolvo na minha outra escola.

R: Mas tu não queria ir para a Roselândia?

C: Mas eu não queria ir para a Roselândia, daí eu vim para cá. E daí quando... por isso que eu disse que eu não pude mais alfabetizar lá.

R: Ah, sim.

C: Porque daí como eu fiquei com esses horários aqui... mas como eu fiquei com esses horários aqui dois dias e meio, lá eu também tinha que ficar assim. Então eu acabei pegando os projetos e não pude mais alfabetizar. E daí eu já comecei a pesquisar na internet sobre a escola e aqui tem muito essa questão da educação ambiental, uma coisa bem legal assim da escola e daí eu achei que até ficava em uma área rural porque era tanta foto de horta, de projeto, de... e até não assim, porque é bem na cidade, não tem nada a ver.

R: Não é assim tão rural.

C: Não. Mas... foi isso assim, foi bom o primeiro contato, foram simpáticas comigo tudo. Daí eu liguei aqui para a escola e perguntei o horário que começava, aí ele me disse: - Aqui na escola a gente começa às sete e dez.

R: Aí tu te apavorou?

C: Eu me apavorei, eu começava cinco para às oito lá. E eu: Hã? Perguntei de novo achei que eu tinha entendido errado. Aí ele: Ah, aqui a gente começa às sete e dez. Ele repetiu toda a frase de novo. E eu nossa, para te ver outra diferença.

R: É.

C: Aqui em NH muitos pais começam muito cedo. É outro tipo de trabalho que eles têm aqui, é outra cultura. Então eles começam a trabalhar cedo. Agora já mudou para às 7 e 20.

R: Que ainda é cedo?

C: Que ainda é cedo. Então eu cheguei aqui e aquele pátio grande que não tinha quadra ainda, aquele pátio enorme, as crianças tudo me olhando, aquela expectativa...

R: No primeiro dia tu já deu aula?

C: Sim.

R: Tu já chegou dando aula?

C: Huhum. Daí eu cheguei um pouquinho antes para conversar com o diretor até começou o período eu ainda fiquei conversando um pouco com ele. Aí ele me recepcionou, me apresentou para as professoras, ele a recém estava começando como diretor.

R: Quanto tempo ele já estava na direção?

C: Um mês exatamente. Eu me lembro que eles estavam comemorando um mês. Daí ele me apresentou para as professoras, me apresentou para as turmas. Aí a gente conversou, ele me contou como é que funcionava a escola, tudo e eu me lembro que eu comecei em junho então

eles estavam naquela função de gincana de festa junina. Tu que viu ali a secretaria antes nem tinha aquela divisória, era tudo uma sala só e aquilo era virado em brinde ainda por cima, então era papel, brinde... Eu cheguei assim...

R: Se apavorou?

C: Me apavorei porque como eu disse era outra realidade. Lá a secretaria é uma coisa, a sala dos professores é outra...

R: Mas lá é uma escola municipal também?

C: É uma escola municipal também, mas é que é uma escola que tem uns 12 anos, é uma escola nova.

R: E a escola aqui tem quantos anos?

C: 51 fez.

R: Nossa.

C: Então uma escola assim que não teve assim uma manutenção... Que nem nesse ano passado pintaram então deu uma vida aqui, arrumaram a biblioteca...

R: Mas antes não era assim?

C: Antes não era assim. E aí quando eu olhei aquela sala... minha nossa que diferença... e aí o próprio diretor, agora a gente até fala, que ele ia apresentando a escola e meio que se desculpando assim: - Ah essa sala aqui ainda tá... sabe? meio que se explicando...

R e C: Risos.

C: E aí mais assim... eu gostei de cara, achei o pessoal bem simpático, eles foram bem simpáticos comigo...

R: Tu acha que o grupo te acolheu?

C: Eu acho que sim. Eu me senti acolhida sim, desde o início. O ano que eu entrei foi um ano de bastantes mudanças, então a diretora se aposentou, ela tinha uma irmã gêmea aqui que era professora e também se aposentou, então por isso que mudou a direção. Teve... eu entrei... eu e mais duas entramos do mesmo concurso logo nos mesmos dias, uma entrou em um dia, outra entrou dois dias depois assim... nós três.

R: Mas tu a única de EF?

C: A única de EF. Outra já tinha entrado um mês antes...

R: Quem que entrou contigo e ainda está aqui?

C: A Olinda, e a Janete. As duas até fizeram o psicotécnico comigo. Um mês antes entrou a professora Amanda, a professora Catarina que era da rede mas veio de outra escola. A

professora Talita também veio de outra escola, daí ela entrou meio junto comigo, muita gente nova. Daí a professora Ana e a professora Renata também entraram depois de mim. A Daiana veio depois, a Letícia veio depois, já tinham trabalhado aqui anos atrás e voltaram ano passado, ano retrasado, mas essas já eram da rede.

R: Nossa, mas mudou muito o quadro.

C: Mudou muito o quadro. Então é outro quadro... porque as professoras que já trabalham aqui a mais tempo que é a professora Sônia, a professora Fernanda, a professora Silvia, elas contam assim... a escola tinha uma característica de ter pessoas trabalhando a muitos anos. E já tem aquela coisa a professora Silvia alfabetizava a não sei quantos anos, vinte anos, o tempo que elas têm de escola. Elas começaram a trabalhar aqui e trabalham aqui até hoje. Então era assim aquelas professoras que estavam a muito tempo aqui e a partir daquele ano que eu entrei para agora assim foi mudando, mudando, mudando, então o quadro é outro. A escola é outra, os professores mudam, então é uma escola que se renovou muito agora nesses últimos tempos. Mas quando eu cheguei, inclusive as professoras que estavam a mais tempo me receberam super bem.

R: Mas legal isso que tu falou. A gente não tem noção quando a gente chega aqui e vê uma escola a gente não sabe a história da escola e tu acompanhou um pouco dessa história. Quando tu chegou estava nesse período de transição, e isso é interessante de entender também.

C: E a antiga diretora era diretora também há sei lá quantos anos. Porque começou a eleição não faz tanto tempo. Então quando começou a ter eleições... antes que não tinha eleição era ela, então ela ficou muitos anos diretora.

R: Eu queria que tu me comentasse quais são os principais desafios que tu vivenciou na tua prática pedagógica de EF nesta escola nos primeiros dias até o momento? Os principais desafios que tu enfrentou ou enfrenta?

C: Eu acho que as questões de disciplina assim mais não comigo, eu não tenho muito problema de aluno ser mal educado comigo, isso não, mas eu digo assim aqueles alunos que têm dificuldade de relacionamento.

R: Entre eles?

C: É. E aí a EF é uma disciplina que tu trabalha o corpo, tu faz brincadeiras em grupo, sabe? Então isso aparece muito. Que nem a fulana que tu conhece é uma menina que toda vez que eu vou fazer uma atividade em grupo é aquela coisa ela quer fazer grupo com uma que não quer fazer o grupo com ela. Então às vezes fica emburrada, disciplina nesse sentido assim, aí já fica emburrada e tu não sabe assim se tu vai lá conversar com ela ou tu deixa ela lá pensando um pouco, sabe? Tu tem que ir aprendendo assim a lidar com essas situações. Então eu acho que é uma disciplina que faz eles extravasarem, que dá... que eles se sentem a vontade para extravasar os sentimentos deles. Até de conversar com a gente sobre mudanças no corpo, porque tu trabalha o corpo. Então de manhã eu também tenho um menino que também tem dificuldade de relacionamento com os colegas então... outra coisa também aproveitando a questão de tu conseguir trabalhar a competição de maneira saudável também é uma questão assim que eu procuro trabalhar e que também é uma dificuldade assim de tu não estereotipar assim o bom e o ruim. Porque a criança tem muito disso assim eu quero para ir para o meu

time aquele que é bom. Aí por exemplo, esses dois que eu te citei são alunos que têm dificuldades de relacionamento e também motoras. Porque têm aqueles alunos que aprontam, que são danados, mas têm uma habilidade, jogam bola e tal então na EF eles não são discriminados. Agora esses que também têm essa questão motora afetada, é difícil assim ninguém quer fazer dupla com ele, ninguém quer... e aí tu vai lá vem comigo e faz dupla com a pessoa, daí tu dá uma forçada para o outro também fazer: - Ah faz um pouquinho também com ele. Então essas questões assim que eu acho muito importante de ser trabalhadas e às vezes eu sinto dificuldade de tu ao mesmo tempo não prejudicar os outros porque daqui a pouco tem um pentelho ali só atrapalhando a atividade deles, mas também acolher aquele que está com dificuldades.

R: Então tu acha que o principal desafio seria... de tudo o eu tu me narrou? O que tu acha que te toca mais? Um termo que pudesse contemplar tudo isso que tu me falou.

C: Eu acho que seria a questão...

R: Ou tu acha que seria a inclusão?

C: É também, eu acho... A maior dificuldade eu acho que é tu conseguir trazer aquele aluno que não está se sentindo motivado em fazer, motivar aqueles que não estão conseguindo fazer, trabalhar a autoestima deles. Porque eles percebem quando eles sempre perdem, por exemplo.

R: Então seria essa questão dos desafios da inclusão, não sei se seria isso?

C: É...Eu acho que a EF ela é muito assim... se tu não souber trabalhar ela é muito excludente, os bons se destacam, fica muito evidente quem é bom, todo mundo está vendo quem é bom. Na sala de aula tu pode fazer de conta que tu está fazendo a atividade no teu caderno, só a professora sabe que tu não fez. Por exemplo, tu vai lá e mostra o caderno para ela e ela vai fazer as correções no caderno, mas na EF não tem como. Eu vou chutar uma bola e em vez de acertar no gol eu acerto na tabela de basquete, todo mundo vê e ainda ri de mim, então vai ser sempre o último. Por exemplo, vamos escolher duas equipes, às vezes eu escolho, às vezes eu boto dois que não se destacam para escolher porque se não eles são os últimos a serem escolhidos, então trabalhar com essa questão da inclusão, mas não no sentido do aluno que tenha um laudo, de acolher a todos assim. De tu conseguir acolher a todos sem a criança se sentir mal por não conseguir fazer uma atividade. Porque têm uns que já vê assim... porque eu trabalho muito justamente eu começo a trabalhar um pouco mais de competição quando eles são maiores, quando eles são menores eu trabalho pouca competição, então quando eu começo a trabalhar uma competição assim eu vejo que têm uns que falam: - Aí é de ganhar, sabe? - É de ganhar professora? Sabe, porque ele não quer perder. Então eu acho que lidar com a questão do ganhar e perder que é uma coisa assim que todo mundo quer ganhar... mas pelo menos é uma coisa que eu me preocupo bastante. Acho que têm outros desafios, por exemplo, o próprio conteúdo têm regras que tu não te lembra que tu tem que buscar e tal, mas são coisas mais fáceis de tu resolver. Ou mesmo a estrutura, é uma coisa que eu tinha muita dificuldade era a estrutura, um dos desafios para mim.

R: Era um desafio no início?

C: Era um desafio no início, hoje em dia já não é mais.

R: Mas foi?

C: Mas foi, porque eu não tinha quadra.

R: E o conteúdo foi um desafio ou é ainda?

C: É um constante. Eu vou trabalhar um esporte novo com eles eu gosto de trabalhar um pouco assim o histórico, eu não me lembro tudo de cabeça.

R: Mas por exemplo, assim, dificuldade enquanto ao quê planejar, de ter uma sequência? De 1º, 2º, 3º ano tem que fazer tal coisa, 4º e 5º tal coisa? Ou isso não?

C: Não, não seria uma coisa assim para mim...

R: Que te toque?

C: É, eu acho que a gente tem que estar sempre em busca, sempre elaborando atividades novas. Têm aulas que tu vai fazer que tu vai ter uma ideia muito legal, vai ter aulas que vão ser mais comuns, isso daí normal. Mas, claro que às vezes te falta ideia, às vezes te falta ideia, por exemplo, tá chegando o final do ano tu não sabe mais o que tu vai fazer, que nem aqui na escola que eu pego todos. Aí chega ano que vem mas, essa brincadeira todo mundo já brincou, sabe, vai limitando também, mas tu tem que indo atrás. Eles são muito assim empolgados assim com as aulas é difícil eu ver alguém falando assim: - Aí essa atividade. Então por isso que eu não vejo isso tanto como um desafio. O que eu vejo mais assim é aquela coisa de tu discriminar, a discriminação assim, lidar com a discriminação, porque a EF é muito assim o bom e o ruim, e eu detesto esse estereótipo, então é uma coisa que para mim é um desafio principal assim. É tu trabalhar as habilidades, é eles conseguindo desenvolver essas habilidades, os maiores também os desportos, mas é a questão de tu aceitar que o outro não ai ter o mesmo... daqui a pouco tu vai ser melhor em uma coisa, o outro vai ser melhor em outra, que nem sempre tu vai ganhar, essas questões assim que eu acho que é o fundamental e que é o mais difícil. Porque a criança ela é cruel.

R: Acho que a questão de tolerar o erro do outro também isso é...

C: A criança ela pode ser inocente, mas ela é cruel, se o aluno errar ele vai apontar, vai xingar, porque o meu time perdeu por causa tua, sabe? Então lidar com essas questões para mim é um desafio.

R: Eu queria que tu me falasse um pouco o que mudou na tu vida profissional com o passar dos anos? Tem alguma coisa na tua caminhada que te fez mudar? Algum fato?

C: Tu diz algum fato específico ou o que foi mudando?

R: O que tu percebe que mudou em ti como profissional?

C: Eu acho assim que... a minha... eu vejo muita diferença quando eu trabalhava lá no projeto social que estava começando a faculdade do que agora. Eu vejo assim que como a experiência vai te dando, sabe... vai aprendendo assim no teu dia a dia por isso que eu acho muito importante durante a faculdade tu ir fazendo essas vivências porque quem se forma e nunca trabalhou na área é complicado tu chegar em uma escola assim ah agora eu vou dar aula. Mas assim... eu acho que a minha pós contribuiu bastante na minha prática.

R: Que legal.

C: Porque como eu te disse eu sou muito assim do lúdico, das brincadeiras... mas, depois da pós eu comecei a trabalhar um pouquinho mais assim a questão das habilidades em si, eu acho que eu comecei a me autoavaliar.

R: Tu fez a pós em Motricidade...

C: Em Motricidade Infantil. Então assim eu comecei a ver por exemplo, na UFRGS, eu vi que os estágios deles são muito diferentes dos estágios que eu tive.

R: O que tu percebeu assim?

C: Os estágios deles pelo o que eu vi, eles são acompanhados, realmente acompanhados pelos professores. Os professores vão lá têm a dupla, por exemplo a gente viu filmagens lá, tem a dupla que faz, tem a dupla que fica observando, eles comentam como é que foi a aula, sabe, é uma aprendizagem.

R: E como é que eram os teus?

C: O estágio da minha faculdade também era em dupla, mas era assim...

R: Mas a dupla dava aula junto contigo?

C: A gente dava aula em dupla, só que era assim, eu ia uma vez por semana naquela... por exemplo, toda quinta-feira eu ia naquela escola. Teve estágios que o professor foi me visitar uma, duas e teve estágios que o professor não foi me visitar nenhuma vez e me avaliou só pelo relatório, então eu não aprendi. O único que eu posso dizer que eu aprendi foi o de Educação Infantil, ele acompanhou. Ele foi uma vez por mês, conversava com a gente... Agora os outros foi uma vivência, eu não aprendi a dar aula lá. Eu não tinha assim uma professora me observando e falando, me dando uma sugestão, revendo o meu plano de aula... ou daqui a pouco eu vou trabalhar basquete e dou uma coisa nada a ver para o aluno, sabe? Não teve alguém para me falar: - Eu acho que aqui tu deveria ter feito desse jeito, uma sugestão, ou para resolver algum conflito que fosse, não teve assim esse acompanhamento, entendeu? Então eu acho que isso deixou a desejar bastante assim, então eu quando fiz a pós lá eu vi isso e eu comecei a refletir sobre a minha prática também. Eu gosto muito de trabalhar com jogos, brincadeiras, inclusive o meu TCC da faculdade foi sobre os Jogos em grupo. Eu gosto bastante de trabalhar, mas eu comecei a trabalhar um pouquinho mais me preocupando com as habilidades. Talvez não tanto que nem assim lá com os pequeninhos é mais de tu... eles estão se acostumando com a escola, mas a partir lá do 1º ano assim, já comecei a trabalhar mais assim com estações. Tive várias ideias lá de trabalhar mais para desenvolver as habilidades para depois quando eles chegarem lá no 4º, 5º ano eu não preciso começar lá do... eu já vou trabalhar...

R: E no caso assim, essas habilidades que tu trabalha com eles tu viu isso na tua graduação ou na especialização?

C: Na especialização. Eu vi na faculdade, mas... e foi massificado porque era em uma outra cidade, eu tive uma disciplina de Desenvolvimento Motor, que nem eu citei o meu professor,

gostei muito inclusive, mas são coisas assim que vai se perdendo, tu vai esquecendo, tu vai... sabe? Então por isso que é bom tu estar buscando de novo...

R: Uma formação permanente?

C: Aham. Eu aprendi bastante assim, têm gente que faz a pós e não gosta, não aproveita e eu aproveitei bastante. Eu acho que melhorou bastante assim a minha aula.

R: Quais são as forças, o que influenciou, o que influencia no teu trabalho docente? É o espaço físico? É a organização da escola? São as políticas da SMED? É o pessoal da escola? São as questões familiares? O que tu percebe que influencia no teu trabalho docente?

C: Como assim que influencia, que eu...?

R: Que afeta o teu trabalho docente aqui na escola? Que atinge o teu trabalho?

C: Eu acho que várias questões atingem?

R: O quê, por exemplo, aqui na escola que tu percebe?

C: É como eu já disse a questão do espaço que já ajuda bastante, o espaço físico que agora já foi resolvido.

R: Da quadra?

C: Da quadra e antes tinha uma época... como tem Mais Educação no início foi muito confuso.

R: Me conta um pouco sobre isso como é que foi no início? Tu dava aula no mesmo espaço, o Mais Educação de um lado e tu aqui dando aula?

C: É, exatamente. Daí acabava influenciando.

R: Já tinha a quadra?

C: Não, estavam construindo. Daí toda aquela parte tinha um tapume e eu tinha que dividir o espaço com o Mais Educação, então ali foi ruim. Daí a gente conseguiu conciliar um pouco os horários para não pegar o dia da recreação no dia da EF, o dia dos esportes, não é recreação. Daí só um dia estava pegando, mas aí agora com a quadra ela usa a pracinha ou... e aí agora a gente já melhorou 100%, mas em contrapartida o Mais Educação me ajuda muito com os materiais porque vem muitos materiais para o Mais Educação que eu posso usar assim que é da escola. Então material assim eu acho que eu tenho bastante, não digo coisas mirabolantes, mas o básico eu tenho, não falta. Quando eu comecei aqui eu fui trabalhar vôlei com os alunos eu tinha sei lá duas, três bolas de vôlei aí para tu fazer um educativo, alguma coisa é mais complicado. Hoje em dia eu posso trabalhar em duplas. Então os alunos estão fazendo mais coisas ao mesmo tempo. O espaço físico foi algo que me tocou, que melhorou. Agora, por exemplo, chegou para o Mais Educação todo um equipamento para atletismo, até para salto em altura, tudo. Aí o diretor já me mostrou, eu disse para ele: - O primeiro que eu vou trabalhar ano que vem vai ser o atletismo. Porque atletismo é uma coisa que eu trabalhei ano passado, mas me faltava... não tem espaço para eu correr aqui, para fazer... nem a corrida que

é o mais fácil de tu conseguir o material não tem espaço, eu fazia a corrida de 20m com eles. Bastão eu cortei uns bambolês, botei uma fita crepe em volta para fazer os bastõezinhos para fazer a corrida de revezamento. Têm coisas que tu consegue adaptar, mas agora com esse material enriquece muito mais a aula, o material é uma coisa que enriquece a aula, te dá mais ideias, mais possibilidades. Têm vários eventos aqui na escola que eu acho que isso daí afeta, que eu já comentei até com a direção, a gente fez a avaliação. Esse ano ele chamou cada professor para fazer uma avaliação individual, do que está achando.

R: Tu diz dos eventos no turno de aula?

C: São muitos eventos que têm na escola, no horário de aula. Eventos que eu digo assim: Semana Literária, aí tem uma apresentação depois do recreio, aí come um pedaço da minha aula, é muita coisa assim que têm durante a Semana.

R: Aí, por exemplo, se come um pedaço da tua aula tu tem que reorganizar o que tu vai fazer depois?

C: É, aí eu vou fazer só uma atividade que eu planejei, às vezes nem dá tempo.

R: Então tu acha que a organização, da dinâmica escolar também influencia o teu trabalho?

C: Claro, com certeza. Porque assim... eu disse para o diretor até que eu achava que poderia ser reduzido um pouco isso. Eu disse eu... como é séries iniciais assim a EF na verdade eu acho que até peca por um lado assim que ninguém vem te dizer assim... quando tu vai dar aula de português tu têm todos os conteúdos que tu tem que trabalhar naquele ano. Por exemplo, vou dar aula de português para o 6º ano eu tenho que trabalhar tal, tal, tal. EF ninguém vem assim: - Ah tu tem que trabalhar nessa idade isso, isso, aquilo, na verdade...

R: Mas será que as pessoas não sabem de repente, qual é o objeto de estudo? O quê que tem que ser em cada ano? Isso tu acha que afeta o teu trabalho?

C: Eu fiz, eu fiz.

R: Tu fez isso.

C: Eu fiz isso.

R: E existe esse documento na escola?

C: Existe.

R: O que é um plano?

C: Plano de curso. O que eu vou trabalhar durante o ano com cada ano. Eu fiz. Foi pedido para gente.

R: Foi pedido?

C: Foi pedido.

R: Quem pediu?

C: A coordenadora pedagógica.

R: É tipo um PPP ou é outra coisa?

C: É, esse é o Plano de Curso. Aí depois quando a gente fez até o Plano de Estudos, que esse ano até foi uma coisa que foi mudado, a gente acrescentou coisas lá do meu Plano de Curso a gente acrescentou no Plano de Estudos da escola. Aí está lá no Plano de Estudos que no caso, tem um PPP, mas o Plano de Estudos é mais aquela coisa do dia a dia assim, então está lá também agora, que a gente fez.

R: Interessante isso.

C: Mas é uma coisa assim que eu pesquisei que eu fiz. É diferente assim do que uma outra disciplina, até uma coisa que eu acho que peca a EF, ninguém te dá claro o que que tu trabalha em cada ano. Eu é que criei. E isso não é aqui é em todo lugar. Então como eu estava comentando que eu falei para o diretor, eu que não tenho um conteúdo para vencer porque não tem... eu tenho o que eu criei do meu Plano de Curso e agora até tem documentado na escola, mas é uma coisa mais... não têm tantos conteúdos para tu trabalhar.

R: E isso está na secretaria?

C: Está.

R: Se eu precisar olhar eu posso perguntar e pedir?

C: Sim. Imagina as professoras que têm né? Que nem por exemplo, eles tanto perdem EF como perdem uma aula que eles estariam aprendendo daqui a pouco um conteúdo novo. Que nem um aluno que tem dificuldade na leitura ele iriam estar fazendo uma atividade...

R: Mas a língua portuguesa tem definido?

C: Tem, é isso que eu estou falando, todas as disciplinas têm, a única que não tem é a EF. É justamente isso que eu estou falando. Daqui a pouco Ensino Religioso, não sei se têm. Têm algumas que são assim menosprezadas.

R: Tu sabe que a rede está fazendo uma Diretriz Curricular. Não sei se tu ficou sabendo disso?

C: Não sei.

R: A rede está fazendo com cada área do conhecimento. Foi convidado um grupo de professores para elaborar uma diretriz então... essa semana eu vi um documento na verdade anexado no mural de uma escola e eu falei com o outro professor da outra escola que me mostrou no email, que é só pelo Expresso que vocês têm acesso, provavelmente tenham te mandado pelo expresso, e eu olhei lá e é aberto só para os professores da rede, é RedeEdu que seria... vai ser um facebook da rede, por exemplo, e lá têm de cada área do conhecimento têm a equipe que trabalhou para aquela diretriz, o link da diretriz e o que que tem. Aí tem EF equipe de trabalho pãrãrã ali quem fez e têm os conteúdos, só que isso daí na verdade eu até

perguntei para os guris: - Tá afetando o trabalho de vocês? E eles falaram assim: - Olha isso daí parece que vai ser para o ano que vem, que eles vão iniciar o ano com essas diretrizes mostrando. E aí um deles disse que “ficou bem escrito, só que ele não consegue ver como ele vai aplicar”.

C: Eu não vi ainda.

R: E o outro comentou: - Que talvez também não iria conseguir aplicar. Talvez tenha surgido dessa necessidade, talvez. Quando eles falaram eu achei que era só da EF, mas é de todas as áreas do conhecimento. Então eu não sei se eles irão querer instituir que todos têm que seguir aquela diretriz para rede inteira. No início do ano tu vai ficar sabendo disso, até porque irá ter um Seminário a respeito disso.

R: Eu queria que tu me comentasse qual a contribuição dos colegas de trabalho com a tua prática educativa? Tu acha que contribui? O quê contribui? Ou não contribui?

C: Bom, não sei se é esse tipo de contribuição assim, mas nas minhas aulas em si assim não tem muito, porque aqui eu não tenho outro colega de EF. O diretor é mas atualmente ele não está envolvido com isso. Mas assim, eu tenho bastante parceria assim com as outras colegas, sabe? Se eu quero: - Ah vamos fazer uma atividade diferente, elas topam, que nem tu já viu.

R: Mais com a Catarina?

C: Mais com a Catarina porque a gente divide o... a gente faz as trocas. Então assim tanto eu contribuo com a delas... uma vez a gente já foi visitar o arroio e aí precisava de mais um período aí eu fui junto com ela. Até no arroio eu não fui junto só trocou o período para ela poder ir com a turma porque o período era maior. Mas eu já fui com ela no em uma campanha do Rissul lá eu fui no meu período junto com ela. Eu fui no Rissul com ela numa campanha das sacolas para a gente ganhar a composteira, quando a gente ganhou a composteira, que era por troca de sacolas, e aí eu fui lá com ela, então a gente faz essas trocas. E aí como nós temos o planejamento no mesmo dia o diretor colocou nas comissões lá, que a gente tem um esquema de comissões para as datas comemorativas, para os eventos, ele me colocou junto com ela porque como a gente já têm esses horários parecidos então ainda a gente também troca para a questão dos eventos. Daí ela me ajudou também na questão da Semana do Esporte e Lazer ela também me ajudou, me deu sugestão.

R: Já aconteceu assim, por exemplo, de tu fazer parceria com alguma colega sobre algum conteúdo?

C: Assim, as minhas aulas no dia a dia até eu não sou muito de... até comento assim o que eu estou trabalhando, mas até que não é tanto, mas já teve assim. Por exemplo, eu acho que até foi por essa Semana do Esporte e Lazer mesmo que ela ia trabalhar com os agentes ambientais brinquedos antigos ia confeccionar com eles, aí eles usaram a minha aula.

R: Então existe essa troca sim.

C: Existe essa troca. Brincar de pé de lata, coisa assim.

R: Com a Catarina isso?

C: Com a Catarina mais, mas assim eu preciso mudar um horário para fazer uma atividade que no outro período é melhor as gurias também topam trocar. Por exemplo, o futebol de sabão do ano passado caiu bem no dia que a Catarina iria ter uma reunião eu acho, alguma formação, a professora Letícia me ajudou no futebol de sabão, sabe? Então as gurias assim são bem parceiras para fazer essas atividades, ajudam bastante assim. Até as tias da limpeza assim porque fica uma lambança ali, ajudam a montar, sabe? Então isso assim não tem problema. A própria professora da sala de aula eu preciso de um período para fazer uma atividade que não deu tempo ela me sede o tempo dela. Eu dou lá... tu entrega esse... tu cobra o negócio deles para mim? Tu entrega para mim? Tem essa troca.

R: Bom de acordo com o que a gente falou, que tu já tenha lido também, obviamente tu já viu isso, que o professor ele é formado pelas experiências pessoais dele, pelas experiências profissionais, pela história de vida dele, como a gente conversou dos escoteiros, por exemplo. Eu te pergunto como é que tu vê esse entrecruzamento entre o profissional e o pessoal?

C: Eu acho que é muito complicado tu separar... eu acho muito difícil tu separar. Eu tenho dificuldade de separar, um dia que eu não estou muito bem acaba influenciando o meu trabalho. Assim como eu estou feliz, sabe, estou animada eu vejo nitidamente que eu estou mais disposta para dar aula, eu brinco mais com os alunos. O meu estado de espírito reflete na aula.

R: Tu acha que não tem como separar a Ciça quando chega no portão ali essa Ciça, 27 anos, que mora em Esteio, essa Ciça não fica no lado de fora, ela vem junto contigo?

C: Eu acho que têm coisas que a gente... tem que controlar, não vou sei lá estou estressada lá aconteceu alguma coisa na minha casa eu não vou descontar no aluno, mas eu percebo que influencia.

R: Se tu está cansada, por exemplo, tu já está...?

C: Exatamente. Agora final de ano, por exemplo, dá uma decaída na aula.

R: Tu acha que o tempo do início e no final é diferente?

C: O final é diferente. Então assim eu até assim acho que eles ajudam bastante a gente.

R: Os alunos?

C: Aham. Às vezes tu chega em um astral e eles te dão ânimo porque eles estão... que nem assim... uma vez eu estava bem ruim assim aí eu vim trabalhar...

R: Cansada?

C: Não assim, passei mal um dia antes, aí eu fiquei naquela vou, não vou, aí eu sabia que a Catarina não estaria, daí eu já sabia também que não me lembro quem não estaria, aí eu disse não eu tenho que ir, mas eu estava bem ruim. Daí eu disse bom eu vou fazer o seguinte...

R: Era no final do ano isso?

C: Não, não foi esse ano ainda. Eu estava ruim, não sei se foi algo que eu comi, só sei que eu passei mal na noite anterior. E aí... estava com febre até e aí eu cheguei aqui e disse bom eu não tenho condições de ficar com eles ali, brincando, eu vou levar eles na pracinha, eles brincam e daí eu fico dando uma olhada neles. Daí os pequenos gostam muito...

R: De pracinha?

C: Não, da pracinha, mas também da aula, porque eu pensei eles gostam tanto da pracinha que eles nem vão dar bola. Aí um disse assim: - Oh professora hoje a gente não vai fazer aquelas atividades? Então é uma coisa assim te dá ânimo para planejar uma coisa legal para eles porque eles gostam tanto daquilo que tu bah pensa eles não merecem que tu está de mau humor sei lá, e tu ficar descontando neles. Então tu tem que ter esse cuidado. Mas, por mais que tu tenha esse cuidado e que tu vá vamos respirar fundo, sei lá, que nem por exemplo, que aconteceu aquele negócio na minha casa eu estava com a cabeça lá, mesmo na outra semana, tu fica naquela aflição. Então tu não vai... sabe, é difícil assim. Mesmo que tu cuide acaba influenciando porque o teu estado de espírito está outro então acaba influenciando.

R: Com certeza. Eu lembro que quando eu estava na função da licença dá não dá, dá não dá, eu tentava não influenciar, mas eu estava assim... com os nervos à flor da pele. A minha tolerância já estava menor... então é complicado isso. Por mais que tu tenha esse cuidado, que tu tenha que te policiar, mas é uma coisa que não tem como separar, eu penso.

C: Por mais que tu cuide... influencia.

R: Tu tem vida própria também, além de tu ser uma professora tu também é uma pessoa, um ser humano.

C: Tu têm sentimentos. Os sentimentos não têm como tu separar: saio da porta estou mal, vou entrar uhhu.

R: É verdade.

C: Por mais que tu possa te cuidar assim mais acaba influenciando.

R: Então tá eu queria te agradecer a paciência, a tua parceria, desde já te agradecer e aí quando eu retornar eu te passo ela transcrita direitinho, tá certo?

C: Tá bom.

R: Muito obrigada.

C: De nada.

APÊNDICE H - OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

QUADRO- OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

Nº	PROFESSOR (A)	ESCOLA	DATA	DURAÇÃO
1	Felipe	Begônia	03/09/13	30min
2	Çiça	Flor de Lótus	03/09/13	45min
3	Rui	Camélia	03/09/13	45min
4	Beto	Girassol	03/09/13	1h25min
5	Rui	Camélia	10/09/13	4h
6	Beto	Girassol	10/09/13	4h
7	Felipe	Begônia	12/09/13	4h
8	Çiça	Flor de Lótus	12/09/13	4h
9	Rui	Camélia	17/09/13	4h
10	Beto	Girassol	17/09/13	4h
11	Felipe	Begônia	19/09/13	4h
12	Çiça	Flor de Lótus	19/09/13	4h
13	Rui	Camélia	24/09/13	2h30min
14	Beto	Girassol	24/09/13	4h
15	Felipe	Begônia	26/09/13	4h
16	Çiça	Flor de Lótus	26/09/13	4h
17	Rui	Camélia	01/10/13	2h15min
18	Beto	Girassol	01/10/13	2h45min
19	Felipe	Begônia	03/10/13	2h15min
20	Çiça	Flor de Lótus	03/10/13	2h20min
21	Rui	Camélia	08/10/13	2h45min
22	Beto	Girassol	08/10/13	2h30min
23	Felipe	Begônia	10/10/13	2h45min
24	Çiça	Flor de Lótus	10/10/13	2h20min
25	Rui	Camélia	15/10/13	2h
26	Beto	Girassol	15/10/13	2h20min
27	Felipe	Begônia	17/10/13	2h
28	Çiça	Flor de Lótus	17/10/13	2h45min
29	Rui	Camélia	22/10/13	2h10min
30	Beto	Girassol	22/10/13	2h10min
31	Felipe	Begônia	24/10/13	2h
32	Felipe	Begônia	31/10/13	2h05min
33	Çiça	Flor de Lótus	31/10/13	2h30min
34	Rui	Camélia	05/11/13	2h
35	Beto	Girassol	05/11/13	2h20min
36	Felipe	Begônia	07/11/13	2h
37	Çiça	Flor de Lótus	07/11/13	2h30min
38	Felipe	Begônia	14/11/13	2h05min
39	Çiça	Flor de Lótus	14/11/13	2h40min

40	Rui	Camélia	19/11/13	2h10min
41	Beto	Girassol	19/11/13	2h05min
42	Felipe	Begônia	21/11/13	2h05min
43	Ciça	Flor de Lótus	21/11/13	2h25min
44	Rui	Camélia	26/11/13	2h
45	Beto	Girassol	26/11/13	2h05min
46	Felipe	Begônia	28/11/13	2h
47	Ciça	Flor de Lótus	28/11/13	2h15min
48	Rui	Camélia	03/12/13	2h
49	Beto	Girassol	03/12/13	2h10min
50	Ciça	Flor de Lótus	05/12/13	2h20min
51	Ciça	Flor de Lótus	10/12/13	2h10min
52	Rui	Camélia	17/12/13	2h05min
53	Beto	Girassol	17/12/13	2h10min
54	Felipe	Begônia	19/12/13	2h20min
TOTAL DE HORAS OBSERVADAS= 135h45min				

APÊNDICE I - LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADOS

UNIDADES DE SIGNIFICADOS DIÁRIOS DE CAMPO 2013

1. A quadra de esportes é bem próxima à sala da direção.
2. A quadra não possui goleiras.
3. Felipe estava trabalhando com a modalidade de handebol e adaptou cones para usar como goleiras.
4. A escola realiza momentos cívicos em frente à sala da direção provavelmente em razão da semana que antecede a independência do Brasil.
5. A quadra fica logo na entrada do prédio da escola.
6. A escola não possui quadra coberta. Nos dias de chuva Rui desenvolve as aulas na sala de aula.
7. Rui comenta que a quadra de esportes está para ser construída.
8. A escola desenvolve ações que envolvem os valores como gentileza, paz.
9. Diretora acredita que a pesquisa contribui com todo coletivo docente da escola não se restringindo apenas à pesquisadora e ao colaborador.
10. Essa escola possui uma aluna cadeirante no turno da tarde.
11. A escola possui o projeto Mais Educação que atende as crianças no turno contrário.
12. Beto confecciona materiais alternativos para suas aulas.
13. Beto trabalha com 5 turmas de xadrez, uma delas em um período do seu planejamento. Beto comenta que fechará uma das turmas, pois está com pouco tempo para planejar as aulas.
14. Beto auxiliou em outras atividades de arborização do ambiente escolar pois o outro professor se negou a fazer.
15. Beto não possui sala para guardar os materiais os mesmos são guardados embaixo da escada.
16. A estrutura da escola interfere no trabalho de Beto. As aulas são desenvolvidas em uma quadra de areia, não há espaço coberto e muitas bolas foram perdidas ao cair no valão.
17. Os moradores de uma propriedade particular, vizinha à escola, emprestaram para Beto uma parte do terreno onde há sombras de árvores para utilizar principalmente nas aulas de EF.
18. Professor de EF faz muitas coisas além de dar aula.
19. Rui utiliza estratégias de negociação com os alunos em suas aulas (1ª aula do mês livre).

20. O carrinho com jogos é a brinquedoteca itinerante, iniciada pela professora de EF que antecedeu Rui. A brinquedoteca itinerante foi criada em razão do espaço externo ser ocupado por outras turmas na EF. A brinquedoteca é um dos projetos como EF, informática e biblioteca.
21. Rui salienta que a ausência de alguns alunos torna a aula mais tranquila.
22. Rui demonstra interesse no processo de seleção ao mestrado.
23. Rui media conflitos entre os alunos.
24. Rui solicita auxílio dos alunos para levar os materiais e chamada.
25. Rui possui dois ajudantes de EF.
26. Rui está participando de uma formação de rugby promovida pela SMED.
27. Rui quando se ausenta da escola para alguma formação deve deixar um plano de substituição.
28. Rui segue normas, regras da escola.
29. Rui atenta-se ao horário para o lanche das crianças.
30. Separação de períodos como estratégia didática.
31. Modo de organização escolar (horários) influencia o trabalho do pefi.
32. Rui realiza trocas pedagógicas com as colegas de trabalho e equipe diretiva.
33. O excesso de trabalho estava deixando Rui cansado.
34. Além das atividades com os alunos Rui deve também realizar atividades burocráticas, como assinar o livro ponto, por exemplo.
35. Rui se apresenta para o grupo de professoras da escola informando da pesquisa.
36. Rui é o único homem na escola.
37. Rui media outro conflito entre os alunos os mandando para a secretaria.
38. Rui dialoga com a equipe diretiva sobre os alunos que estavam em conflito.
39. Tensionamentos no ambiente escolar.
40. Rui alerta as crianças sobre o comportamento que não deve ocorrer na aula (agressão).
41. Rui sente-se aceito pelos alunos e pelo grupo de professoras.
42. Rui sente-se bem com o grupo de trabalho.
43. Rui utiliza estratégias didáticas baseado também em programas que assiste na tv.
44. Há uma negociação dos espaços ocupados (quadra) com o projeto Mais Educação. Rui possui prioridade em relação ao espaço. O projeto é desenvolvido em outro local próximo a escola

45. Há algumas combinações com os alunos.
46. Estrutura da escola afeta o trabalho de Beto.
47. Mesmo com todas as limitações de estrutura, espaço para a EF os alunos colaboram para o andamento das aulas.
48. Beto adverte as crianças sobre deboches. Incentiva a solidariedade entre as crianças.
49. Estratégias de sobrevivência.
50. Beto trabalha com crianças deficientes.
51. Beto necessita adaptar os espaços em razão dos alunos.
52. Percebo uma aliança entre Beto e a guarda municipal.
53. Beto ministra a aula e ao mesmo tempo soluciona conflitos entre os alunos.
54. Nas turmas com alunos de inclusão há sempre uma professora apoio.
55. As crianças de inclusão participam da aula normalmente.
56. Beto media os conflitos conversando com os alunos.
57. Beto retoma sua autoridade frente a turma.
58. Espaços dentro da escola são ressignificados.
59. Professora da turma altera a rotina da aula.
60. Com essa turma Beto tem o apoio da professora da turma que fica junto com a turma pois não tem hora atividade.
61. Será construída a quadra de esportes.
62. Espaço externo compartilhado entre os professores.
63. As crianças jogam areia uns nos outros. A estrutura (espaço físico) interfere no trabalho de Beto.
64. Questões de indisciplina e agressões surgem durante a aula.
65. Um aluno resiste à proposta de Beto. Trabalho complexo, objeto de trabalho do professor, o humano.
66. Biblioteca como espaço ressignificado.
67. Beto faz o curso de Bacharelado em EF a noite.
68. Na escola Begônia há três professores no corpo docente.
69. O comportamento dos alunos pode interferir no trabalho de Felipe.
70. Controle do comportamento. Inculcação de habitus.

71. Professor de EF é exposto aos olhares de seus colegas, pois as turmas passam pela quadra quando se deslocam pela escola.
72. O espaço da quadra é ressignificado pelas pessoas.
73. Felipe desafia os alunos incentivando-os na aprendizagem de movimentos.
74. Há um projeto de alunos da FEEVALE (PIBID) com professores de EF.
75. Felipe inclui um aluno obeso na aula.
76. A estrutura, espaços interferem no trabalho do professor.
77. Felipe se atenta às condições ambientais como sol no rosto das crianças.
78. O Saara é o refúgio, a estratégia utilizada para sobreviver às demandas de seu trabalho.
79. Felipe demonstra cuidado para que as crianças na escolha dos times não excluam os colegas menos habilidosos.
80. Felipe se depara com as meninas se violentando verbalmente.
81. Identidade de professor foi se modificando. Iniciou com os pequenos e após ficou com os maiores.
82. Acha sua escola boa e sabe que há escolas com uma realidade diferente.
83. Felipe serve o lanche para os alunos na sala de aula.
84. Hábito disseminado na cultura escolar: vir com uniforme e copia texto quem não faz atividades.
85. Felipe coordena o PIBID EF na escola.
86. A coordenadora pedagógica é sua parceira nas reuniões da FEEVALE.
87. Felipe reúne-se com os estagiários uma vez por semana.
88. Felipe juntamente com os estagiários do PIBID elaboraram um projeto de EF para as crianças atendidas pelos estagiários.
89. Kursou a especialização em Pedagogia do Esporte pela Gama Filho.
90. Há acordos sobre a utilização dos espaços por Felipe e os profs do PIBID.
91. Felipe incentiva que todos participem da aula.
92. Complexidade do trabalho do professor, entender as particularidades de cada aluno.
93. Ciça não reside em NH.
94. Controle dos alunos.
95. Ciça trabalha em outro município com séries iniciais.
96. Ciça possui Magistério.

97. Além de trabalhar com EF, Ciça trabalha com ER e Artes, no outro município.
98. Ciça é graduada pela UNISINOS e fez especialização em Motricidade Infantil na UFRGS.
99. Percebo um clima amistoso entre os professores.
100. Ocorre trocas pedagógicas com o grande grupo.
101. Grupo de professores é pequeno.
102. Ciça é a única professora de EF atuante na escola.
103. Ciça demonstra uma inclinação por atividades lúdicas.
104. Aliança com os pares.
105. O espaço da quadra é ressignificado pelo grupo.
106. Rui convive com alunos carentes.
107. Rui organiza as crianças para um torneio de xadrez em outro bairro.
108. Indisciplina dos alunos interfere no trabalho de Rui.
109. Rui tem conhecimentos em xadrez.
110. Muitas coisas para prestar atenção: tempo, montar material.
111. Rui e a outra professora de EF não têm o planejamento nos mesmos dias.
112. Beto trabalha com marcenaria.
113. Beto é especialista em EF escolar pela Gama Filho.
114. Há pequenos grupos de professores dentro do grande grupo.
115. Felipe é professor de EF na rede particular de São Leopoldo.
116. Felipe também trabalha com futsal na escola em SL.
117. Felipe é natural de São Paulo.
118. Felipe iniciou um curso técnico de Eletrônica e não concluiu.
119. Iniciou o curso de EF no Lasalle e após trocou para a ULBRA em Canoas em razão da estrutura e distância.
120. Em 2001 o currículo da EF mudou muitas vezes, Felipe trancou a faculdade e foi para o quartel.
121. Felipe é licenciado em EF.
122. Felipe estava em estágio probatório.
123. Negociação de espaços externos na escola PIBID e EF.
124. Ciça trabalha com poucos alunos por turma.

125. Rugbytag- Essa modalidade foi apresentada aos professores da rede municipal através de oficinas.
126. O planejamento de Ciça esta semana está vinculado à Semana Farroupilha.
127. Turmas são com no máximo 16 alunos.
128. A escola é pequena 200 alunos.
129. A organização escolar facilita o cumprimento das regras?
130. Os alunos colaboram para o cumprimento das regras?
131. Espaço compartilhado na EF na outra escola, tumulto.
132. Rui morou em muitos locais durante sua infância, adolescência e idade adulta antes de residir em NH em 2011.
133. A mãe de Rui era policial civil.
134. Rui é casado.
135. Percebo uma boa relação entre Rui e aqueles alunos do projeto de xadrez.
136. Beto demonstra conhecimentos sobre xadrez e explica para as crianças de forma lúdica.
137. Felipe não possui problemas com falta de materiais.
138. Dilemas da organização escolar?
139. Intensificação do TD. As férias é uma forma de sobreviver a tudo no dia a dia do trabalho do professor.
140. Ações mais “naturais” sem registros no DC na presença do professor e alunos.
141. Dimensão que o TD ocupa na vida pessoal do professor. Resiliência.
142. Questões da vida da comunidade que chegam à escola. Mudanças sociais que atingem o TD?
143. Dilemas que enfrenta o pefi? Se opõe a equipe diretiva de forma profissional e não pessoal?
144. Normatização da vida escolar.
145. Ciça apresenta interesse em publicar artigos em revistas da área de EF.
146. Semanas temáticas, espaços e atividades, possuindo outros sentidos.
147. Dilemas da prática docente: falta de apoio de algumas pessoas em propostas inovadoras
148. Ocorre nas reuniões um planejamento coletivo?
149. Oposição à direção da escola, enfrentamento.

150. Alienação docente: perda de sentido de sua prática.
151. Identidade de Felipe para a professora é que ele não é professor largobol.
152. Qual é o objeto de estudo da EF? O que avaliar?
153. Nas aulas com a EI Ciça enfatiza o trabalho nas habilidades motoras, talvez sua opção seja fruto da especialização em Motricidade na UFRGS.
154. Identidade pessoal está intimamente vinculada à identidade profissional.
155. Ocorre uma valorização por parte da direção pelo trabalho que realizam.
156. Tempo para planejamento é diferente do tempo do relógio.
157. Beto se identifica tanto com o dia 15 de outubro quanto 01 de setembro.
158. Beto demonstra cansaço em dupla jornada: trabalhar e estudar à noite.
159. Felipe liga para a escola e reserva a sala quando vê que vai chover.
160. Como Felipe quer ser visto pelo grande grupo? Identidade médica, saúde.
161. Ressignificação dos espaços escolares.
162. Bom clima no grupo de professores.
163. Adoecimento, cansaço, estresse, intensificação do TD.
164. Professores satirizam de sua condição com o kit final de ano do professor.
165. O lugar que o trabalho ocupa na vida do professor. Entrecruzamento do pessoal e do profissional.
166. Espaços físicos que são compartilhados e disputados na escola.
167. Habitus compartilhado na e pela cultura escolar que pode ou não colar-se na identidade docente.
168. Importante em pensar um planejamento com o coletivo docente.
169. Rui critica o Sindicato dos Professores de NH: luta, mas não tem nada.
170. Um tipo de violência escolar.
171. Precarização do TD. Trabalha em outro lugar.
172. Na outra escola Felipe trabalha apenas com os meninos. Acha importante meninos e meninas conviverem junto, mas ressalta que separados o trabalho é diferente.
173. Histórias de vida que interfere na formação. Memórias quando criança.
174. Normas e procedimentos da escola são repassados verbalmente aos professores.
175. Rui não sabe se há o PPP da escola.

176. Representação do pefi “doido” em razão de utilizar materiais alternativos
177. Grupo fragmentado.
178. Ciça contribuiu para o PPP da escola.
179. O ex pefi é o diretor da escola.
180. ID. Aprendendo com os pares. O eu do nós.
181. Políticas da SMED que atinge o TD.
182. O TEMPO DO PROFESSOR É DIFERENTE DO TEMPO DO GESTOR.
183. A sala de EF não é de uso exclusivo da EF.
184. Diretrizes municipais são possíveis de trabalhar? Políticas públicas de educação.
185. Cursos da SMED auxiliaram Rui no trabalho de xadrez.
186. Beto está em ritmo de final de ano na escola.

UNIDADES DE SIGNIFICADO ENTREVISTAS 2013

Beto

1. Beto trabalha há 1 ano e sete meses na escola.
2. O pai de Beto e o irmão de Beto são professores de EF.
3. Beto tem ligação com esporte, treinava atletismo.
4. As segundas opções de Beto para o vestibular foram publicidade e propaganda, arquitetura.
5. O pai de Beto trabalha em uma escola estadual em POA.
6. A mãe de Beto é professora de anos iniciais, formada em Pedagogia.
7. Beto durante sua infância acompanhava a mãe ao trabalho.
8. O pai de Beto o levava em parque, em praça. Beto via os materiais do seu pai em casa.
9. O pai de Beto sempre foi pefi.
10. Beto quando criança fazia escolinhas esportiva na própria escola mas, teve que sair pois não tinha quem o levasse.
11. Beto “entrou mais no esporte” quando iniciou a faculdade.
12. Beto começou a treinar atletismo na ULBRA por intermédio do irmão que na época era auxiliar técnico da equipe de atletismo.
13. Com 17 anos Beto começou a treinar atletismo na faculdade.

14. Atividades de corrida estiveram presentes na infância de Beto.
15. Beto gosta de atividades que envolvam corrida.
16. O pai de Beto foi treinador de atletismo durante muito tempo, na década de 80.
17. O pai de Beto possui uma caixa onde guarda suas medalhas
18. Beto relata que o pai disputava handebol e atletismo pela UFRGS.
19. O pai de Beto treinou para as olimpíadas da UFRGS na época da ditadura militar.
20. Beto comenta que o pai relatava as participações em competições da universidade. UFRGS X IPA.
21. Beto comenta que sempre gostou de atletismo e comenta que “de repente o irmão teve um pouquinho mais de influência”.
22. Beto acompanhava o irmão nos treinos de atletismo. Beto pode ter sofrido influência também do irmão.
23. Será que a influência do atletismo não reflete na prática de Beto, na escola?
24. Beto lembra de alguns episódios da EF quando era criança. Beto relata que lembra mais da 8ª série a questão do futebol, gol.
25. Beto contrasta sua vivência quando criança com os conteúdos da EF e lamenta.
26. Beto relata que já tinha experiência de estágio desde os 18 anos.
27. Beto estagiou durante 3 anos em uma academia de natação.
28. Beto trabalhou em projetos voluntários com atletismo em Canoas próximo às escolas municipais.
29. As experiências com os estágios fizeram com que Beto não fosse “pego de surpresa” quando chegou na escola em NH.
30. Beto ressalta a estrutura precária da quadra de areia e sem cobertura.
31. Beto já havia vivenciado trabalhar com pouca ou quase nenhuma estrutura na época dos estágios.
32. Estágio como processo formador do professor de EF.
33. Durante os estágios curriculares Beto vivenciou tensionamentos e dilemas em sua prática.
34. Tensionamentos e dilemas na prática de Beto na escola.
35. As histórias de vida dos alunos chocam Beto.
36. Complexidade do TD com o humano.
37. Beto possui uma identidade partidária, já trabalhou em campanha. Conhece “fundo de vila”.

38. Mudanças sociais que afetam o TD
39. A família de Beto pode ser a influência em ser pefi: pai, irmão e mesmo a mãe.
40. Beto via a mãe dar aula.
41. Os professores de EF na escola onde Beto estudou, não foram suas referências.
42. Professores de EF do ensino superior são referências para Beto.
43. Identidade docente se dá na vivência, no compartilhar com os pares.
44. Beto foi acolhido pelos pares.
45. O grupo acolheu Beto.
46. Inês e Fátima são parcerias que Beto reconhece na escola.
47. Chegada na SMED tranquila.
48. Beto teve a opção de escolher a escola e a escolheu em razão da proximidade com o trem, pois Beto mora em Canoas.
49. A questão do espaço físico é um desafio vivenciado por Beto em sua prática.
50. Dilemas vivenciados na prática de Beto.
51. Questões de infraestrutura influenciam a prática de Beto que se limita ou adapta as aulas.
52. Beto têm bastante material para as aulas. Às vezes não utiliza todos para não perder em razão da falta de estrutura ao redor da quadra, ausência.
53. Beto construiu alguns materiais para as aulas. Também contou com a ajuda dos pares.
54. A escola fornece dinheiro para materiais. Beto solicita materiais pelas redes sociais.
55. Beto troca materiais com os professores.
56. Beto faz trabalhos de marcenaria.
57. Beto consegue materiais recicláveis para a escola.
58. Beto salienta a importância das parcerias.
59. Amadurecimento com o tempo.
60. Reinventando-se professor?
61. Palestras que agregaram aprendizagens para Beto.
62. Beto enfatiza “o papel do professor é ensinar o aluno que não quer aprender” (A.N.).
63. Aprendendo com o outro: palestras, colegas de escola, pefi do ensino superior.
64. Beto escolheu Licenciatura e comenta que sua preferência é por trabalhar em escola pública.

65. O que influencia negativamente é a falta de estrutura: quadra e até para armazenar os materiais.
66. Tensionamentos e dilemas na escola em razão também do espaço físico.
67. O.E.
68. A equipe não busca uma melhor estrutura.
69. Percepção para alguns colegas de currículo que a EF é um tempo de folga para os regentes de classe.
70. A EF para os professores de currículo como um momento de descanso.
71. A falta de espaço físico como uma influência negativa para o trabalho.
72. E.S.
73. Espelha-se nos pais como exemplo de profissionais.
74. O pessoal está vinculado ao profissional e vice-versa.
75. ID profissional é conectada à pessoal e vice-versa.

Ciça

1. Ciça trabalha há dois anos e meio na escola.
2. Ciça estagiou em um projeto de recreação.
3. A primeira experiência de Ciça em EF foi no estágio.
4. Ciça trabalhou em um projeto social com crianças em Esteio.
5. Ciça dava aula para anos iniciais.
6. Ciça fez Magistério.
7. Ciça trabalhava com séries iniciais- alfabetização- em Sapucaia do Sul há mais de 6 anos
8. Ciça trabalha com um projeto de Movimento e Música, muito semelhante à EF.
9. Ciça trabalha com os projetos de ER, Artes e Movimento e Música.
10. Ciça não alfabetiza mais em razão dos horários da outra escola.
11. Ciça trabalha com as séries iniciais.
12. Na escola em Sapucaia Ciça não ocupa o lugar de pefi, e sim, da professora de currículo, projetos.
13. Ciça trabalha questões de expressão corporal ligada à disciplina de Artes que ela também ministra. Interdisciplinaridade?
14. ID mesclada entre o Magistério e a EF.

15. Ciça iniciou o Magistério com 14 anos.
16. Ciça iniciou o curso superior em EF aos 18 anos.
17. Ciça sabia que queria fazer uma Licenciatura porque gostava de trabalhar com crianças.
18. Queria uma licenciatura que não ficasse só na alfabetização de alunos.
19. Ciça escolheu o curso de EF, pois gostava de atividades físicas e em razão de ter participado dos escoteiros.
20. Ciça gostava de EF quando fazia Magistério. A EF era por modalidade e Ciça gostava de futsal.
21. Ciça sempre gostou de praticar esportes.
22. Ciça praticava esportes de aventura quando era escoteira. Influência dos escoteiros na escolha de Ciça por EF.
23. Ciça comenta que dava aula para os pequenos e que isso contribuiu bastante, o grupo de escoteiros na escolha de EF.
24. Ciça assumiu postos, graduações no grupo de escoteiros.
25. Ciça ao chegar em NH já tinha experiência docente como professora de currículo em Sapucaia do Sul.
26. Na chegada à escola Ciça percebeu que havia uma expectativa por sua chegada, pois o diretor que tb é pefi estava há um mês na direção e as crianças não estavam tendo aulas de EF com um pefi.
27. Ciça estava apreensiva em dar aula para adolescente, pois sua experiência era apenas com as séries iniciais.
28. Ciça ficou aliviada em saber que daria aula para séries iniciais. Marco no início da docência.
29. Expectativa da escola, da rede, comunidade. Residir em outra cidade.
30. O.E.
31. Complexidade do TD. Alunos podem colaborar, resistir.
32. Ciça achou diferente a estrutura da escola, pequena. Ciça estava acostumada com uma escola grande.
33. Das muitas coisas que faz o pefi.
34. Escola pequena produção de habitus professores e alunos.
35. Habitus compartilhado na e pela cultura escolar próprio de escola pequena.
36. Estrutura física da escola.
37. Escola possui outros sentidos pelos alunos e pais.

38. Comunidade poderia melhorar a participação nas decisões da escola
39. Mudanças sociais do papel da escola.
40. Dilemas do pefi.
41. Turmas pequenas.
42. Família entende a escola como uma extensão da casa?
43. Dilemas do TD.
44. Pefi exposta ao olhar da comunidade.
45. O pefi da faculdade foi uma figura que inspirou Ciça.
46. Ciça tem uma inclinação para didática, metodologia e não é muito inclinada ao esporte.
47. Ciça aprendeu a dar aula para adolescentes em NH.
48. Ciça gosta mais de trabalhar com os pequenos enfatizando as habilidades motoras.
49. Pefi da faculdade como figura inspiradora para Ciça.
50. Quando Ciça fez o concurso para a SMED NH estava formando-se na faculdade.
51. Ciça não conhecia muito bem NH.
52. Expectativas de entrar na rede de NH.
53. Quando Ciça ingressou na rede de NH havia muitos tensionamentos envolvendo o plano de carreira dos professores.
54. SMED ofereceu à Ciça duas opções de escola.
55. Ciça foi alertada sobre um bairro específico de NH onde teria dificuldades em trabalhar com EF.
56. E.S.
57. Ciça teve boa acolhida na SMED.
58. Contraste cultural que atravessa a ID.
59. Expectativa da chegada, outra cultura. Aprendendo a dar aula naquele lugar.
60. Iniciou as aulas no 1º dia.
61. Ciça foi acolhida pelo diretor.
62. Informações sobre a escola, procedimentos, de forma verbal.
63. Ciça foi bem acolhida pelo grupo de professores.
64. Ciça entrou na escola em um momento que o grupo de professores estava se renovando.

65. Ciça é a única pefi na escola, em exercício.
66. Ciça chegou em um momento de transição da escola: direção, professores novos.
67. Ciça ressalta como desafio a dificuldade de relacionamento entre os alunos.
68. Ciça revela a importância dos estágios para construir experiências na área de EF.
69. A especialização contribuiu na prática de Ciça. Formação permanente.
70. Reflexão de como estou sendo docente motivada pela especialização.
71. Ciça fez a especialização em Motricidade Infantil na ESEF/UFRGS.
72. Ciça relata sobre a importância dos estágios curriculares em EF serem acompanhados de perto pelos professores da graduação.
73. A falta de acompanhamento nos estágios curriculares podem gerar uma defasagem no processo constitutivo das IDs dos pefi.
74. Relevância da formação permanente do pefi.
75. Os espaços externos eram disputados entre Ciça e o Mais Educação.
76. Tensionamentos no ambiente escolar.
77. No início Ciça tinha pouco material, agora isso já não é mais problema. A estrutura e materiais foi algo que mudou positivamente para Ciça.
78. Estrutura física e materiais enriquecem as aulas.
79. Ausência de uma sequência de conteúdos a serem trabalhados em tais séries. Qual é o objeto de estudo da EF?
80. Ciça elaborou um plano de curso para cada ano a pedido da coordenadora pedagógica.
81. Itens do plano de curso de Ciça foram incluídos no Plano de Estudos da escola.
82. Indefinição do objeto de estudo da EF.
83. Ciça comenta que pelo fato da EF não possui um objeto de estudo claro ganha um *status* menor.
84. As diretrizes curriculares da SMED não é de conhecimento, em 2013, de todo o grupo de pefi.
85. Ciça encontra parcerias nas colegas de grupo.
86. Parceria com os pares.
87. Não é possível separar o pessoal do profissional e vice-versa.
88. Esgotamento, cansaço, intensificação do TD.
89. Questões pessoais que afetam o profissional.
90. Identidade pessoal e profissional andam juntas.

Felipe

1. Felipe trabalha há 3 anos na escola.
2. Felipe trabalha em uma escola particular em São Leopoldo.
3. Felipe trabalhava na escola particular em 2008 com futsal e vôlei.
4. Primeira experiência formal em escola como pefi foi em NH.
5. Felipe pratica futsal desde os cinco anos de idade.
6. Felipe assistia esportes na tv quando era pequeno.
7. Felipe foi aconselhado pela pefi do EM a fazer EF já que ele tinha uma ligação muito forte com o esporte.
8. A PEF de EF despertou em Felipe o desejo em cursar EF.
9. Felipe é colega da sua antiga pefi em São Leopoldo.
10. Felipe estudou em escola particular desde pequeno.
11. Felipe participava de campeonatos de futsal no EM quando criou vínculo com a pefi.
12. No EM Felipe se identificou como curso de EF.
13. A identificação de Felipe pelo curso se deu no 1º ano do EM.
14. A partir do 3º ano do EM Felipe treinava futsal durante o dia e não fazia mais EF.
15. A partir do 3º ano Felipe fazia trabalhos teóricos indicados pela pefi para ser avaliado.
16. Felipe teve aula de EF com a professora que o inspirou no 1º e 2º ano.
17. A experiência de EF que marcou Felipe foi com a pefi do EM.
18. Durante o Ensino Fundamental nenhuma experiência em EF marcou Felipe.
19. Felipe teve o sentimento de não estar tão preparado para exercer a função.
20. Felipe não encontrou problemas com aluno e sim no planejamento, aplicação e avaliação de sua disciplina.
21. Felipe percebeu que o que viu na graduação, na prática era diferente.
22. Complexidade do TD. Adequar o tempo do planejamento com o de aplicabilidade.
23. Felipe comenta que a graduação não qualifica o pefi para o trabalho em EF.
24. Felipe viu coisas na graduação que não o habilitava para ministrar aulas de ginástica, de lutas.
25. Felipe iniciou seu TD na escola em NH com turmas de 6ºs e 7ºs anos.
26. E.S.

27. Felipe não se sentia preparado para ministrar uma sequência mais avançada de ginástica, pois na graduação teve o básico de ginástica.
28. Felipe não se sentiu capacitado para desenvolver uma sequência pedagógica, avaliar os alunos e seu trabalho. Choque com a realidade?
29. Felipe acompanha informações sobre profissionais ligados ao alto rendimento.
30. Bernardinho, técnico da seleção brasileira de vôlei é uma referência para Felipe, sua postura, e sua crença no que faz é um exemplo de profissional para Felipe.
31. Felipe estudou muito para o concurso da rede de NH.
32. Pela sua boa colocação no concurso Felipe foi o primeiro pefi a optar pela escola de trabalho.
33. Felipe optou pela escola, pois era a única que ele poderia trabalhar só pela manhã, pois a tarde trabalharia em São Leopoldo. Pessoal e profissional, entrecruzamento.
34. Em 2010 Felipe trabalhava ainda com futsal, mas seria o primeiro ano que trabalharia com turmas de EF em São Leopoldo. Pessoal e profissional.
35. Felipe foi visitar a escola para conhecer a estrutura, professores.
36. Felipe conversou com a diretora e a ex pefi.
37. Felipe preocupou-se, pois a escola tinha um projeto de xadrez com a pefi e Felipe não tinha conhecimento em xadrez. Aprendendo a ser pefi.
38. Felipe não iniciou dando aulas e sim ficou uma semana conhecendo a escola e os professores até a equipe organizar os horários. Felipe durante uma semana se ambientou ao espaço da escola, conversou com os professores, alunos, reconheceu o espaço que iria trabalhar.
39. O.E.
40. Felipe foi acolhido pelos professores, principalmente pelos professores de área.
41. Felipe enfatiza o planejamento das aulas (relevância).
42. Dificuldade em planejar e seguir o planejamento o ano todo. Tempo cronológico diferente do tempo do aprendizado.
43. Aprendendo a ser professor.
44. Estrutura física da escola não comporta as demandas que a escola tem.
45. Escola grande
46. Sequência pedagógica? Ou seria adequar o tempo real com o tempo do relógio, do gestor?
47. Dificuldade em desenvolver uma sequência didática.
48. Na especialização Felipe teve um maior contato com as questões de tempo para desenvolver os conteúdos com os alunos.

49. Dilemas na prática docente em relação à didática.
50. Felipe faz um plano de trabalho anual.
51. Felipe enfatiza muito seu trabalho com os alunos nas capacidades físicas e habilidades motoras
52. A especialização fortaleceu Felipe em seu trabalho. Renovação de votos.
53. A EF não possui um objeto de estudo definido.
54. A EF não tem claro a sequência de conteúdos para cada ano.
55. Não há diretriz de conteúdos por ano/série em EF.
56. Espaços físicos da escola e equipe diretiva interferem no TD.
57. Colegas parceiros.
58. Aprendendo com os pares. Professores antigos conduzem os mais novos. ID.
59. No primeiro momento Felipe relata não deixar influenciar o profissional na sua vida pessoal.
60. Felipe tenta exercitar que questões profissionais não interfiram muito em sua vida pessoal.
61. O profissional caminha ao lado do pessoal.
62. O profissional interfere no pessoal. Qual o lugar do trabalho na vida do pefi?
63. Dilemas que vive o pefi.
64. Não cogita abandonar a profissão.
65. Entender porque ocorre o abandono docente em EF.

Rui

1. Rui trabalha na escola há 1 ano e meio.
2. Primeira experiência em escola como pefi.
3. Rui tem uma inclinação para área da saúde. Gosta de Nutrição, Fisioterapia, Quiropraxia, Medicina.
4. Rui ficou em dúvida no vestibular entre EF e Fisioterapia. Acabou optando por EF.
5. Rui iniciou na área de EF trabalhando com fitness.
6. Rui estagiou e uma academia em São Leopoldo.
7. A vivência de Rui até a entrada na rede de NH sempre foi com fitness.
8. Divisão do currículo da área: licenciatura e bacharelado

9. Questões da divisão de currículo pode inferir em uma lacuna na formação dos docentes em EF.
10. A graduação de Rui foi com base no fitness. Seu TCC foi em Eletromiografia de treinamento de força.
11. Rui teve tensionamentos com o CREF em razão da carteirinha de atuação. Rui recorreu e ao assumir o concurso em NH o CREF/RS entregou a Rui a carteira de atuação plena.
12. Rui assumiu em NH e não recorreu mais. Durante um ano Rui ficou com a carteira de atuação plena. Passado esse tempo Rui recebeu a carteira somente constando Educação Básica.
13. Rui discorda sobre o entendimento do CREF/RS em razão da atuação plena do pefi.
14. Rui na época em que fez o concurso para a rede de NH fez também concurso para fiscal do CREF.
15. Rui comenta sobre a má interpretação do CREF/RS sobre a licenciatura e o bacharelado.
16. Rui discorda com a ação do CREF/RS envolvendo pefi e concorda com o CREF/RS em razão de não permitir pedreiro trabalhando com escolinha de bairro.
17. Rui comenta não saber o porquê optou por EF.
18. Rui comenta que muitos optam por EF por achar que não precisa estudar e vê depois que quem quer se diferenciar tem que ler.
19. Comenta ainda que a escolha das pessoas pela licenciatura é em razão do curso ser mais barato.
20. Durante o curso em EF Rui foi se identificando com a área.
21. Rui comenta que não passou pela cabeça entrar na EF em razão do estigma de disciplina que não precisa estudar.
22. Rui participava de campeonatos de futebol como Guri bom de bola. Rui também participava de escolinhas de vôlei quando era criança.
23. Rui comenta que sempre praticou esporte e que agora está sedentário.
24. A mãe de Rui também jogava vôlei duas vezes por semana com um grupo.
25. Rui comenta que acompanhava a mãe aos jogos de vôlei.
26. Rui comenta que a inspiração para fazer o curso em EF foi por ele mesmo ter vontade de fazer.
27. Rui comenta que desde pequeno foi ativo na participação em atividades físicas: pulava corda, brincava.
28. Rui comenta que acabou escolhendo por EF e gostou do curso.

29. Rui comenta que um fator motivador no curso de EF é que Rui fazia musculação e estava estudando sobre anatomia, cinesiologia, fisiologia e conseguia ver o conhecimento teórico na prática.
30. Rui comenta que a musculação ganha outros sentidos para algumas pessoas: alívio do estresse.
31. Rui trabalhou com musculação durante um tempo, após durante dois anos com futebol: um ano com feminino e outro ano com masculino.
32. Intensificação do trabalho em EF. Precarização do TD. Trabalha muito em vários lugares.
33. Na época Rui começou a trabalhar 60 h e após deixou o fitness quando estava trabalhando 40h em NH.
34. O TD em EF suga muito o pefi. Complexidade do TD.
35. O choque cultural foi algo que marcou Rui no início da docência.
36. A mãe de Rui é funcionária pública.
37. Rui contrasta sua cultura com a cultura da escola. Caldeirão cultural.
38. Aprendendo a dar aula de EF nesse lugar.
39. Complexidade do TD.
40. Das muitas coisas que faz o pefi.
41. Mudanças sociais.
42. Rui morou e estudou durante sua infância na cidade de Tapes.
43. Dilemas do pefi.
44. Rui comenta que sabe ensinar.
45. Rui perdeu o pai por volta dos 10, 11 anos de idade.
46. Rui inspira-se no tio quando comenta que faz da melhor forma aquilo que faz hoje.
47. ID. Aprendendo com o outro no profissional e também no pessoal. Eu do nós.
48. Rui é o filho mais velho de três irmãos.
49. Rui acredita que os pefi não são valorizados como deveriam ser.
50. Rui acredita que o pefi demora muito para se estabilizar na vida.
51. Rui comenta que a escola é estressante e que há muitos pefi fazendo concurso para outros cargos.
52. Rui trabalhou 1 mês no PELC.
53. Rui comenta que “deu sorte” em ir para a escola Camélia.

54. A SMED NH ofereceu a Rui a vaga no projeto do PELC. Rui foi o único que aceitou.
55. Na escolha do local de trabalho havia mais professores para escolher junto com Rui.
56. Rui interessou-se em trabalhar com projeto de esporte e lazer.
57. Questões burocráticas levaram Rui para a atuação em uma escola.
58. Rui ficou 20h na escola e após dobrou sua carga horária no PELC.
59. Rui salienta que o grupo de trabalho na escola é muito unido.
60. Os colegas de trabalho colaboram uns com os outros.
61. Rui é o único homem na escola.
62. Rui não percebe intrigas no grupo.
63. A casa de Rui é próxima à escola.
64. A diretora recebeu Rui e o apresentou para o grupo.
65. O controle dos alunos foi um outro desafio.
66. E.S.
67. ID: aprendendo a ser professor com a ajuda dos pares.
68. Rui valoriza a experiência dos colegas e aprende com eles.
69. Das muitas coisas que faz o pefi: planejar, adequar.
70. Pefi não como mero aplicador de manuais.
71. Rui preza o planejamento em todas as situações docentes.
72. Rui realiza planejamento semanal. Para 2014 tentará fazer anual.
73. Rui comenta sobre a diretriz curricular de EF que a SMED elaborou.
74. Rui comenta que há um grupo de pefi responsável pela criação da diretriz.
75. Rui comenta que estava tentando organizar seu trabalho de uma forma semelhante.
76. Rui comenta que elabora um plano semanal, mas que respeita uma sequência pedagógica.
77. Rui acredita que não é possível o pefi abordar todo o conhecimento da área.
78. Rui salienta que os conteúdos da graduação não preparam Rui para trabalhar práticas de lutas, por exemplo, pois foram apenas vivências. Lacuna acadêmica.
79. Rui salienta a relevância das formações da SMED NH em realizar oficinas de tagrugby e punhobol, cujos conhecimentos Rui não viu na graduação.
80. A experiência da prática como aprendizagem profissional.
81. César Nunes como referência. ID com o outro.

82. Percepção diferente de docência após a palestra.
83. Rui não enfrenta problemas com materiais para suas aulas.
84. Rui comenta que a quadra esportiva vai ser construída logo pelo fato dos engenheiros avaliarem o terreno.
85. Rui suporta a questão da falta de espaço físico em razão de não querer trocar de escola em razão do grupo de trabalho, muito bom.
86. Espaço físico como limitador de algumas atividades no TD em EF.
87. A brinquedoteca foi implantada em razão da falta de espaço físico.
88. O.E.
89. Rui está na expectativa da construção da quadra para o meio do ano de 2014.
90. Rui e o grupo realizam trocas pedagógicas para o bem dos alunos.
91. Trocas pedagógicas.
92. Rui acredita que o professor vai pegando um pouco dos outros.
93. Influência da O.E. na escola como um todo.
94. Rui precisa adaptar as situações do momento.
95. Rui comenta que é incentivado para participar dos Jogos Estudantis. Rui dialoga com a equipe diretiva.
96. Na escola há Rui de pefi e Carolina.
97. Rui e Carolina realizam algumas trocas.
98. Em sua logística entre EF e brinquedoteca Rui possui uma autonomia de inverter os períodos em dia de atividades na escola.
99. Rui acredita que deve ser profissional no trato com os alunos para ter o respeito por parte dos mesmos.
100. Rui acredita que o pessoal interfere no profissional.
101. O lugar do trabalho na vida do professor. Ligação direta do pessoal com o profissional.