

ROSANGELA DA CONCEIÇÃO LOYOLA

**EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ESCOLA E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro e Educação Física e Desportos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física na área de concentração Currículo e Formação Docente em Educação Física.

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

VITÓRIA
2008

ROSANGELA DA CONCEIÇÃO LOYOLA

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ESCOLA E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

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

Aprovada em de abril de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo
Co-orientadora

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Günther
Universidade Federal de Londrina

Prof. Dr. José Américo Cararo
SEME/PMV

AGRADECIMENTOS

Aos à família, colegas de trabalho e aos amigos pelos momentos em que não conseguimos compartilhar tristezas e alegrias devido à minha ausência.

Àqueles professores do Centro de Educação Física e Desportos que não mediram esforços para a criação deste Curso de Mestrado.

À professora, formadora e amiga Zenólia que, de uma forma ou de outra, se faz presente em nossas vidas. Aponta e reflete as possibilidades, mas deixa para o orientando a responsabilidade de encontrar o caminho desejado.

À professora Sandra pelo seu encanto e convicção na realização das orientações, ensinando-nos a experiência de aprender a sorrir, diante dos desafios.

Aos professores do CEFD que ministram aula pelo compromisso profissional diante de tantas demandas.

Ao professor José Américo Cararo pela ousadia de acreditar que seríamos capazes de assumir o Programa de Formação do Município de Vitória em seu lugar.

À professora Maria Cecília Günther por ter aceitado participar da avaliação desta dissertação.

[...] A alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço por decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições escolares.

(SACRISTAN, 1996, p. 37)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender de que maneira as experiências profissionais singularizam a disciplina Educação Física no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Vitória–ES e focou os espaços de interação nos quais ocorria um maior número de experiências produzidas pelos sujeitos profissionais. A aproximação com o problema e as interpretações fundamentaram-se na teoria da ação. Opta por uma metodologia de abordagem qualitativa, pelo estudo etnográfico e pela observação participante. Para tanto, utiliza, como instrumento de coleta de dados os diálogos estabelecidos com os profissionais, a observação de espaços-tempos de interação, a análise dos documentos produzidos pela escola. Os sujeitos da pesquisa foram: a diretora, as pedagogos, as professoras regentes e as professoras de Educação Física. Como resultado, identifica quatro categorias fundamentais. A Educação Física aparece como curinga, disciplina menor, centro das festividades e lugar de acirrada tensão entre profissionalização e desprofissionalização. A legitimidade da Educação Física na instituição advém não do reconhecimento de seus conteúdos, mas do potencial de suporte às demais disciplinas, seus conteúdos e organização institucional. As representações construídas em torno da Educação Física nessa escola não podem ser abstraídas do seu conhecimento específico, fato que às vezes parece passar despercebido pelos profissionais. Nesse jogo conflituoso, a Educação Física é significada ora de forma a ser valorizada, ora a ser desvalorizada. A desvalorização tende a perpassar o universo da escola enquanto que um certo significado de valorização da disciplina ocorreu em alguns momentos pontuais e, às vezes, frágeis.

Palavras-chave: Educação Física. Experiência Profissional. Profissão docente.

ABSTRACT

The current study aims at understanding in what way professional experiences make Physical Education a singular subject in the school context. We developed the research at a city school in Vitória-ES. In this sense, we searched for interaction spaces in which there were a greater number of experiences made by professionals. The approximation with the problem and the interpretations were based on the action theory. We chose a methodology of qualitative approach for the ethnographic study and for the participant observation. For so, we used as an instrument of data collecting the dialogs established with the professionals, the observation of spaces/interaction time, the analysis of the documents produced by the school. The subjects of the research were: the School Principal, the pedagogical professionals, the class teachers and the Physical Education instructors. As a result, we found four fundamental categories. Physical Education appears as a joker, a smaller subject, the Center of festivities and a place of great tension between professionalization and non-professionalization. The legitimacy of Physical Education into the Institution comes not for the recognition of its contents, but for the potential of support to the other subjects, its content and institutional organization. The representations built around Physical Education in this school cannot be abstracted from its specific knowledge, a fact that sometimes may not be noticed by professionals. In this conflicting game, Physical Education is sometimes in a way to be valued, sometimes in a way to be devalued as this devaluation tends to move through the school universe and although there was a certain meaning of appreciation of the subject in some punctual moments, sometimes fragile ones have occurred.

Key Words: Physical Education, professional experience, teaching career.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	8
2 COTIDIANO ESCOLAR, EXPERIÊNCIAS E PROFISSÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS.....	14
1.1 COTIDIANO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	14
2.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E A SOCIOLOGIA DA AÇÃO	17
2.3 ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE EM CONTEXTOS PLURAIS.....	21
2.4 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE, TRABALHO E	23
2.4.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL	23
3 PERCURSO METODOLÓGICO CONSTRUÍDO NO TRABALHO DE CAMPO	31
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LUGAR E DO ESTUDO DE CAMPO DA PESQUISA	31
3.1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	37
3.1.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	38
3.1.3 O PROCESSO DE VALIDAÇÃO	39
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	40
3.2.1 OS SUJEITOS DA ESCOLA E OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	43
4. ENTRE MODOS DE SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONFIGURAÇÕES DE VALORIZAÇÃO E DE DESVALORIZAÇÃO	52
4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UMA DISCIPLINA CURINGA PARA A REALIZAÇÃO DOS PSEUDOPLANEJAMENTOS INTEGRADOS.....	52
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA MENOR.....	59
4.3A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CENTRO DAS FESTAS ESCOLARES.....	68
4.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE LUGARES: TENSA RELAÇÃO ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
6 REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES.....	94
ANEXOS.....	98

1 – INTRODUÇÃO

Estudar a Educação Física no contexto da escola remete a pensar ou retomar algumas experiências construídas ao longo dos últimos tempos em nosso próprio itinerário profissional, como professora da Educação Básica. Nessas experiências, perpassam histórias pessoais e acadêmicas, fatos e acontecimentos que, pela forma como foram vivenciados, possibilitam reflexões e inquietações que culminaram no objeto deste estudo.

Dentre os fatos e acontecimentos, o ingresso no Curso de Mestrado,¹ em 2007, foi o mais significativo. Nesse curso, nosso caminho foi construído e reconstruído, tanto no diálogo com os nossos pares, quanto nos estudos das disciplinas. Os fundamentos teórico-metodológicos estudados foram essenciais para ampliar a visão com relação às possibilidades, limites e aprofundamentos necessários para a realização de uma pesquisa acadêmica.

Para além da situação mencionada, ressaltamos que a construção do objeto também é desdobramento de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo Práxis,² que, atualmente, está organizada a partir do projeto de pesquisa intitulado “A Educação Física, no espaço-tempo da escola”, coordenado pela professora Zenólia Christina Campos Figueiredo. Trata-se de um estudo que aborda a disciplina Educação Física em escolas de ensino fundamental do município de Vitória/ ES, o professor e a profissão magistério.

Nessa trajetória, percebemos que, mesmo sendo possível estudar a escola por dentro a partir do seu “vivido”, essa não é uma tarefa das mais simples. Falamos de

¹ O Curso Mestrado em Educação Física do CEFD/UFES tem como objetivo geral contribuir para a qualificação de professores para o ensino superior e formar pesquisadores para a área da Educação Física, particularmente no âmbito dos estudos pedagógicos e socioculturais. A linha em que nos inserimos foi Formação Docente e Currículo em Educação Física, que envolve estudos sobre a formação inicial e continuada nessa área, bem como sobre a teorização e construção do currículo de formação, sobre a compreensão da profissão de professor, da instituição escola, da formação profissional, do processo de ensino-aprendizagem na formação e na intervenção docente.

² Denominado Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física, localizado no Centro Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e registrado no diretório de Grupos do CNPq. Esse grupo é constituído por professores do CEFD/UFES, da rede de Ensino Superior, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória e por discentes bolsistas e voluntários do Curso de Educação Física da UFES.

uma cultura escolar que nos remete a pensar em questões relacionadas com processos culturais que têm evidenciado grandes desafios para a escola. Essas evidências vêm indicando, também, a necessidade de uma ampla reflexão, desconstrução/reconstrução de crenças, valores, hábitos, formas de fazer e saber dominantes na instituição escola, que influenciam e determinam o que os docentes consideram válido no seu contexto profissional e, ainda, os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e a forma como se relacionam entre si (MORGADO, 2005).

Partindo dessa configuração complexa, acreditamos que focar/evidenciar as experiências profissionais construídas no dia-a-dia da escola pode indicar uma perspectiva interessante para a análise dos processos culturais constituídos. Penetrar nas redes de relações existentes em uma escola, buscando os pontos de encontro, de rupturas e de conflitos supõe ser fundamental para compreender os significados constituídos pelos profissionais da educação em suas experiências, em especial, aquelas relacionadas com a Educação Física no contexto da escola. Sabemos da abrangência e da complexidade da temática do estudo. Entretanto, em um campo possível, buscamos, de maneira delimitada, investigar uma escola, de Ensino Fundamental, devido à abordagem e à concentração de estudos desenvolvidos pelo grupo Práxis, ao qual estamos vinculadas. Nossa opção por esse nível de ensino concentrou-se nas séries iniciais, tendo em vista o privilégio dado às séries finais pelas demais pesquisas do Práxis. Essa opção determinou, também, o turno no qual desenvolvemos a pesquisa uma vez que, nessa escola, as séries iniciais são realizadas apenas no turno vespertino.

A partir dessas definições, buscamos, nos espaços de interações, as posições e ações dos sujeitos que produzem e reproduzem significados, a partir de experiências construídas ao se relacionarem entre si na prática docente. Esse recorte tomou como referência o estudo de Heringer (2008), pautado nas contribuições de Correa (1999, p. 15), que nos remete às ocultações, no que se refere:

A interferência que a organização do trabalho docente exerce sobre as experiências de formação continuada dos professores; a idéia de forçar uma relação de causalidade linear entre a eficácia da ação educativa e a eficácia do desempenho profissional, desvalorizando a importância da qualidade da organização e da interação entre os sujeitos; a desconsideração da

legitimidade dos saberes profissionais construídos nas relações entre os professores; a determinação prévia das necessidades de formação do indivíduo; além de uma noção de qualidade sem espaço para discussões coletivas.

Desse modo, Heringer (2008, p. 28) nos diz: “[...] as diferentes reações se devem à individualidade de cada sujeito e à forma como se organiza cada espaço”. Uma de suas contribuições é indicar que, dependendo do profissional de Educação Física e de sua postura diante da vida escolar, esse componente curricular ganha uma determinada feição. Nesse sentido, investigar o vivido construído nas relações profissionais na instituição escolar pode contribuir para se compreender melhor esse processo. Por isso, a importância da experiência em estudos dessa natureza.

Consideramos como experiência os modos de atuar, fatos, expressões, sentimentos e crenças. Nesse sentido, a diversidade de experiências existente no contexto das escolas a torna *locus* para pesquisadores. Segundo Smolka (2006), além de *locus* privilegiado de investigação para tantas questões, é, também, espaços de acontecimentos que a definem como lugar comum.

[...] 1. O que (não) acontece na sala de aula quando é quase impossível dar aula; quando a escola não faz parte ou não integra a experiência dos alunos; ou como a escola integra essa experiência; 2. As reclamações quase unânimes de professores, que vão cada vez mais se tornando lugar comum – os alunos não se respeitam, não escutam, não querem nada, saem da sala, batem a porta, sobem nas carteiras, xingam, dizem palavrões” 3. A premência de buscar compreender os sentidos da experiência na escola enquanto instituição social na contemporaneidade (SMOLKA, 2006, p.109).

Em convergência com essa definição de lugar comum de Smolka (2006), Correa (1999, p. 3) apresenta a seguinte idéia:

[...] os lugares comuns de que estamos falando não têm a intenção de banalidade, mas, encontram-se conotados com a idéia de comunhão de um lugar, nomeadamente com a idéia de partilha interiorizada de um espaço e de uma lógica que sendo predominante cognitiva, também é um lugar social.

Os “lugares comuns” desempenham, com efeito, um papel fundamental nas ideias que construímos sobre educação. Eles fornecem fundamentos para que compreendamos as evidências consideradas inquestionáveis, uma hierarquia de

valores que não necessita ser explicitada e a que nos referimos constantemente para explicar o que nos acontece e o que fazemos.

Os lugares são importantes instâncias de produção de ocultações e, portanto, de grande relevância para a produção de “ilusões partilhadas”. Desse modo, na esteira do terceiro item da citação apontada por Smolka (2006), buscamos compreender os sentidos das experiências profissionais na escola como instituição social na contemporaneidade.

Para investigar as experiências praticadas, procuramos nos orientar pelo objetivo geral: compreender as experiências profissionais construídas no contexto escolar e de que maneira essas experiências atribuem singularidade à disciplina Educação Física. Também nos guiamos pelos objetivos específicos: a) observar as experiências profissionais no dia-a-dia de uma escola, a partir dos seus espaços-tempos de interação; b) identificar as experiências profissionais que caracterizam a escola como espaços de produção de lugar comum. Para a compreensão dessa questão central e de outras tantas que circundam o objeto, utilizamos Dubet (1994), Lahire (2002) e Dubar (2005, 2006) como interlocutores centrais.

Nossas questões iniciais são: quais os sentidos de Educação Física engendrados pelas relações profissionais vividas no contexto escolar? Que traços singularizam a Educação Física perante alguns profissionais da escola?

Essas questões, dentre outras que transversalizam todo o tempo a construção do objeto, são, também, marcas de nossa experiência como coordenadora de área da formação continuada no município de Vitória, no período de 2002 a 2005. As relações estabelecidas com os professores nos possibilitaram vivenciar situações, nas quais as evidências se ampliaram com relação aos modos como cada professor, inserido nas estruturas e em seus processos históricos, busca superar os desafios da profissão.

Acreditamos que o estudo se justifica por considerar que o contexto escolar sofre influência permanente das demandas advindas da contemporaneidade, da mesma forma que os sujeitos que a constituem. Somos atravessados por processos

crescentes de complexificação histórica, carregando tendências políticas, que, apesar de suas contradições e conflitos, não se encontram separadas em mundos opostos e excludentes; pelo contrário, mesclam-se e nos desafiam a distingui-los, para a nossa atuação política, educacional e ética. Tornar visível o que está invisível a partir das experiências profissionais é buscar formas de conviver, sentir, pensar e compartilhar a vida. Isso não se faz sem tocar os processos sociais, sobretudo os mais sutis.

Sendo assim, aproximamo-nos da escola, para entender como os profissionais da Educação operam, no seu dia-a-dia, os mecanismos de dominação e resistências, de apropriação e rejeição, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conteúdos, atitudes, valores, modos de ver e sentir a realidade e o mundo é o desafio. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de o pesquisador estar atento ao contexto e as suas múltiplas dimensões, apontando as contradições, a fim de que outros modos de produzir relações possam levar os profissionais a movimentos que se configuram em novos processos de investimentos e superações, relacionados com as escolhas que realizam como profissionais da Educação, em especial da Educação Física, no que se refere aos dilemas contemporâneos.

Ressaltamos que a construção do nosso objeto está imbricada na complexidade social e histórica em que as escolas se encontram inseridas. Nesse sentido, o objeto em estudo foi construído a partir das experiências vividas pelos profissionais e das significações decorrentes dessas experiências. Significações entendidas aqui como os modos pelos quais cada um vivencia os fatos e os acontecimentos. Ou seja, por mais que os fatos e os acontecimentos vivenciados pelas pessoas sejam idênticos, isso não significa que essas pessoas vivenciaram a mesma experiência.

No percurso desta investigação, fomos delineando os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nessa perspectiva, a coleta de informações foi realizada por meio de observação participante registrada em um diário de campo; análise de documentos, do Projeto Político-Pedagógico, atas de reunião do Conselho de Escola e de Pais, memorandos, bilhetes, murais e fotos das festividades da escola. Com o intuito de produzir conhecimento compartilhado, demos retorno às informações coletadas aos colaboradores da pesquisa.

Penetrar no cotidiano da escola foi uma aventura instigante e provocadora. Em alguns momentos, sentimo-nos estranha e com dificuldade para captar a teia de relações e sentimentos construída e reconstruída diariamente pelos diferentes atores. Outras vezes nos entusiasmamos e acreditamos que nossa capacidade de compreensão se estendia. Pouco a pouco, fomos nos sentindo “parte” da realidade da escola.

Para efeito de estruturação, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, discorremos sobre o problema, partindo da discussão teórica e da contextualização do estudo. No segundo, apontamos o percurso metodológico adotado, as decisões e a descrição dos instrumentos de coleta de informações utilizados, bem como apresentamos alguns dados iniciais que permitem ao leitor acompanhar o desenvolvimento do trabalho de campo. Finalmente, o terceiro capítulo é o analítico, no qual descrevemos e discutimos os dados coletados por meio de categorias/eixos de análise. Encerramos o trabalho com as considerações finais, propondo apresentar contribuições e lançar perspectivas tendo em vista o tema abordado, considerando que o conhecimento é uma construção permanente.

2 COTIDIANO ESCOLAR, EXPERIÊNCIAS E PROFISSÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS

2.1 COTIDIANO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Visando à compreensão das relações entre cotidiano escolar, experiência e profissão docente, entendemos que esses campos podem constituir o “chão teórico” da pesquisa. Para tanto, dialogamos com Oliveira (2007), segundo a qual pesquisar o cotidiano não significa apreender a realidade; ao contrário, pretende-se compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres. Enfatiza, também, que, apesar da semelhança que essa forma de pesquisar possui com outras metodologias mais conhecidas de pesquisa qualitativa, a pesquisa com no/do cotidiano possui um estatuto que lhe é próprio. Nasce a partir das críticas às limitações de outras abordagens e certos modos e técnicas vinculadas a elas. Esse tipo de pesquisa reinventa as técnicas, cria outras possibilidades para novas construções, em virtude de suas bases teórico-epistemológicas e de sua intencionalidade política.

Na perspectiva positivista de ciência, acredita-se que o pesquisador deve se manter o máximo possível afastado do objeto que investiga, para que suas ideias, valores e preferências não influenciem o seu ato de conhecer. Assim, poderia ser possível garantir a objetividade dos fatos, os dados se apresentariam como são em sua realidade evidente, isso porque não seriam consideradas as subjetividades dos sujeitos. Porém, em nossa perspectiva, os fatos, os dados não se revelam gratuitamente aos olhos do pesquisador, razão que nos leva a pensar em outros pressupostos para desenvolver pesquisas, principalmente, em Educação.

Nessa direção, as contribuições das Ciências Sociais,³ em especial as pesquisas em Sociologia da Educação, têm nos possibilitado perceber que é a partir da

³ Segundo Teixeira (2003), as pesquisas no campo das Ciências Sociais tratam de conhecimentos historicamente contextualizados, inscritos em interesses, estruturas e relações de poder, implicados em projetos e forças em jogo na vida social.

interrogação que o pesquisador vai construindo o conhecimento sobre o objeto e outros desafios vão se constituindo. Para enfrentá-los, necessário se faz estreitar laços, criar vínculos e construir experiências de trabalho conjunto com os sujeitos da educação, por meio de permanentes diálogos com eles. E, sobretudo, não tê-los somente como informantes e colaboradores de nossos estudos, mas como coautores dos projetos de produção da pesquisa. Ressaltamos que colocar os sujeitos como coautores não significa abandonar o rigor científico da busca da objetividade, do exercício da crítica e da autonomia do pensamento.

Assumir essa perspectiva teórica, segundo Oliveira (2007), implica ter a clareza dos desafios que nos são colocados, entre eles: por que ir ao cotidiano? Para aprender o quê? Por que acreditamos que isso vale a pena e é necessário? Para intervir de que modo? O que se chama de conhecimento quando se abraça essa perspectiva?

Diante desses desafios, buscamos nos aproximar da sociologia da experiência com a finalidade de apreender uma noção que permita identificar as experiências dos profissionais de uma escola de ensino fundamental, no intuito de compreender como as experiências desses profissionais atribuem singularidade à disciplina Educação Física. Portanto, vivenciamos o cotidiano, evitando fazer constatações e meras descrições, mas procurando entender como emergem as questões desse complexo contexto, que precisa ser analisado por dentro, ou seja, onde ocorre a problemática.

Geraldi (2006) nos diz que investigar o cotidiano é assumir riscos. Mesmo com todos os riscos, essa mesma autora afirma: “[...] a opção pelo caminho da pesquisa é do pesquisador” (GERALDI, 2006, p.183). Para tanto, aos que se aventuram a ir ao cotidiano, a autora aponta pelo menos mais dois elementos “complicadores”: o primeiro é assumir que existem conhecimentos e saberes em confronto e que as hegemonias são políticas e sociais. Para considerar o cotidiano como objeto de estudo/pesquisa torna-se relevante assumir as redes de saberes e conhecimentos que se imbricam, advindas de culturas que não as hegemônicas, que são tecidas e traçadas, assim como os sujeitos praticantes, interlocutores dessas culturas e de seus próprios percursos; o segundo elemento “complicador” é que não só somos sujeitos e objetos de nossa investigação nesse cotidiano, como também interferimos nele com o nosso trabalho como professores pesquisadores.

Em consonância com essa ideia, Veiga Neto (2003) nos ajuda a compreender que só faz sentido falar no mundo a partir do vivenciado nas relações estabelecidas com o outro. Isso nos remete a pensar que os acontecimentos são construções humanas. Portanto, devemos agir de modo a influir no rumo dos fatos que estão para acontecer. Assim, podemos ativar e desativar algumas ou muitas condições de possibilidades no sentido de ora mais, ora menos, transformar o devir em futuro. Somos agentes em ação permanente, atuamos, produzimos ações, planejamos e desencadeamos efeitos. Com esse propósito, sentimo-nos instigadas ao conjunto de riscos e desafios que é o dia-a-dia da escola. Nesse sentido, consideramos importante observar os espaços de interação entre os profissionais, a partir da organização proposta por essa escola. Negrine (1999, p. 61) observa que o paradigma qualitativo, mais especialmente a etnografia, “[...] passa a ser utilizada no campo da Educação, fundamentalmente em estudos que se propõem a investigar relações e comportamentos complexos e subjetivos como os que ocorrem no âmbito escolar”.

Segundo Pimenta (1999), o ambiente escolar configura-se em lugares comuns de caráter complexo, heterogêneo, com sentidos entretecidos às condições concretas de vida que articulam as dimensões individuais, sociais, históricas, ideológicas das experiências singulares e coletivamente vividas. Essa complexidade Smolka (2006), denomina de con(tra)dição da experiência ou (in)ensos sentidos e heterogeneidade do lugar comum.

Nessa complexidade, a cultura da escola se constitui um cenário socializador característico de cada instituição educativa, mesmo surgindo como expressão de um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos à própria escola. Traduz, principalmente, a cultura docente que aí exerce funções.

Ampliando esse debate, a mesma autora acredita que o contexto no qual os professores desenvolvem suas atividades docentes é constituído de várias indagações sobre as condições e as possibilidades do desenvolvimento humano; a institucionalização das práticas e a constituição dos sujeitos; o estatuto do corpo e

do discurso; a significação; a memória nas suas dimensões individual e histórica (SMOLKA, 2006).

Portanto, conhecer as atitudes, valores, crenças, ideias, etc., vividas pelos profissionais na escola é compreender suas experiências tratadas por Smolka (2006) como limites e possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e da mudança educativa, bem como conhecer a heterogeneidade e a diversidade das práticas que caracterizam a profissão. Diante dos fatos, situar essas experiências é identificar novas configurações sociais que se desenham, qualquer que seja o desenvolvimento econômico do País, e novas demandas sociais, em especial, para a educação.

As discussões sobre as configurações sociais estão pautadas na Sociologia que, por meio de seus métodos de investigação científica, procura compreender e explicar as estruturas da sociedade, criando conceitos e teorias a fim de manter ou alterar as relações de poder nela existentes. O século XVIII pode ser considerado um período de grande importância para a história do pensamento ocidental e para o início da Sociologia. A sociedade vivia uma era de mudanças de impacto em sua conjuntura política, econômica e cultural, trazendo novas situações e também novos problemas. Nesse sentido, ganha relevância a pesquisa social como prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos e, como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses. Nesse contexto, existem várias possibilidades de se pensar a experiência.

2.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E A SOCIOLOGIA DA AÇÃO

A noção de experiência que buscamos está situada dentre as teorias contemporâneas das Ciências Sociais que recusam a concepção clássica da ação, sobretudo, pautada na identificação total com o sistema numa sociedade “natural”. Segundo Dubet (1994), no pensamento clássico, a sociedade é uma noção central, é uma realidade integrada e integradora. A sociedade existe como um sistema

integrado identificado à Modernidade, a um Estado-Nação e a uma divisão do trabalho elaborada e racional. Nessa concepção de sociedade, o indivíduo é produto de uma socialização que visa à incorporação de valores e de condutas socialmente adaptados ao funcionamento da sociedade.

Nesse contexto, a ideologia de progresso revelou novos fatos. Apareceram novas formações, as relações de produção não são mais a única forma de identificação dos atores. Também são considerados o sexo, a etnia, a qualificação, entre outros aspectos. Assim, na perspectiva que adotamos, os atores “[...] constroem a sociedade nas trocas quotidiana, nas práticas lingüísticas, nos apelos à identidade contra um sistema identificado com a racionalidade instrumental, com a produção da sociedade como mercado [...]” (DUBET, 1994, p.14).

As sociologias da ação rejeitam tanto o estruturalismo funcional, como o pós-estruturalismo que proclama a “morte do sujeito” ao mesmo tempo em que se afastam das tradicionais teorias da ação que enfatizam a dependência direta do autor em relação ao sistema, pois reconhecem que há uma capacidade de iniciativa e de escolha nos indivíduos, ou seja, os indivíduos operam na subjetividade e, portanto, não são totalmente submissos às imposições sociais. Numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, por múltiplos conflitos e ação social, os atores não podem se reduzir a um só tipo de papel programado. Dubet (1994) afirma que o indivíduo se destaca pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela capacidade de iniciativa e de escolha. O autor acredita que é na ação que se constrói um conhecimento de sociedade.

Dessa forma, o modelo clássico perde sentido para entrar em cena a experiência social – cuja finalidade é contrapor a homogeneidade funcional à institucionalização de condutas. A experiência se apresenta como capaz de dar um sentido às práticas sociais. Ela designa as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que constroem o sentido de suas práticas no meio dessa heterogeneidade. Não há mais um conflito central; o que há são explosões sociais localizadas. A alienação ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem domínio sobre sua experiência social.

Segundo Dubet, aparecem, nas diversas condutas sociais, três princípios de análise que integram o conceito de experiência social, que se combinam e se interpenetram: o primeiro deles é o princípio de que a ação não tem unidade, remetendo à pluralidade da ação e ao sistema ou à ideia de uma diversidade no processo de análise da ação, possibilitando transformá-la em experiência; o segundo é o princípio de que a ação é definida por relações sociais estabelecendo uma correspondência entre a ação e as relações consigo e com o outro; o terceiro princípio refere-se ao fato de o sentido da ação não estar centrado no indivíduo, mas nas relações sociais nos quais se insere.

Esse autor define a experiência como um objeto sociológico:

A sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória e lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade.

Para o autor, a sociologia da experiência é a sociologia da ação e do ator. Ele ainda afirma: “O conjunto social é uma justaposição de três grandes tipos de sistemas: comunidade, mercado e sistema cultural” (DUBET, 1994 p. 105).

O sistema comunidade é, também, chamado de integração; o sistema mercado é um sistema de competição, um mercado ou vários mercados – a noção de mercado vai além do mero domínio econômico. O terceiro sistema, o cultural, é definido por uma criação humana não totalmente redutível à tradição e à utilidade. Segundo Dubet (1994), podemos dizer ainda, de forma grosseira, mas concreta, que uma formação social é composta por uma “comunidade”, por uma economia e por uma cultura. Cada sistema com uma lógica própria. A experiência social é o resultado de uma articulação aleatória entre essas três lógicas. Nesse sentido, a lógica de cada sistema pode ser analisada sob os princípios de identidade, de oposição e de totalidade.⁴

⁴ Com base no pensamento de Alain Touraine, citado por Dubet (1994), nos princípios de identidade, oposição e totalidade, está em jogo a relação do ator consigo mesmo, com os outros e com o que

Na lógica de integração, predomina o pensamento de que a sociedade é um sistema integrador/integrado. O sujeito é visto como uma espécie de sujeito individualizado, representante de si próprio, de sua posição, de sua tradição herdada. Trata-se de uma identificação construída pelo ator coerente com a manutenção ou com a mudança social, em que sua identidade, no jogo das relações sociais, é demarcada por relações de distância, diferenças e hierarquias, a fim de manter a integração coletiva.

A lógica estratégica implica uma racionalidade técnica, uma racionalidade instrumental. A ação lógica é concebida em um patamar utilitário de regulação, a fim de manter as regras individuais ou coletivas. Nessa perspectiva, “[...] as relações sociais são definidas em termos de concorrências, de rivalidades mais ou menos vivas, dos interesses individuais ou coletivos” (DUBET, 1994, p. 21).

A subjetivação aparece, de forma discreta, na ação crítica do ator que adota postura diferente em relação ao sistema. O ator se afasta a partir de uma postura crítica; supõe-se, assim, uma lógica social e cultural coletiva na qual o ator se experimenta como sujeito, construindo seus próprios objetivos, expectativas e experiências sociais.

Sendo assim, compreender como as experiências dos atores/profissionais da escola singularizam a Educação Física nos remete a pensá-la a partir desse contexto, com a clareza de que a escola realiza a tarefa de socializar os indivíduos para favorecer sua integração em uma sociedade (nacional, étnica, local). Entretanto, os atores não atuam segundo uma lógica única e determinada. Estudar a construção dessas experiências supõe estar atento às ações e à articulação dessas três ordens de lógica no próprio contexto escolar.

está em jogo nessa relação. O jogo desses três princípios não se restringe apenas à análise de movimentos sociais e, portanto, são considerados por Dubet (1994, p.114) como “[...] instrumento analítico de alcance mais largo”. Por isso, a escolha do autor de falar de experiência (integração, estratégia e subjetivação) ao indicar os princípios da ação.

2.3 ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE EM CONTEXTOS PLURAIS

O fato de a experiência social resultar de uma combinação de lógicas nos remete à ideia de que essas lógicas são circunscritas em contextos diferentes e, portanto, são contextos plurais tanto quanto os sujeitos. Nesse sentido, as contribuições de Lahire (2002) nos ajudam na discussão, quando afirma: “O ator plural é produto das experiências de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Assim, cada ator vai constituindo seu repertório de esquemas de ação”.⁵ Ou seja, nossos hábitos (institucionais ou não) “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou vigília (LAHIRE, 2002). O processo de socialização pode ser considerado, então, como um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Desse modo, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado.

Para Lahire (2002), os homens incorporam diversos esquemas de ação, constituindo um estoque de conhecimentos que estará disponível no momento da ação. E, ainda, esses diversos repertórios podem coexistir pacificamente e se exprimem em contextos sociais diferentes.

Partimos dos pressupostos apresentados pelo autor por acreditar ser possível discutir e entender um pouco melhor a complexa situação vivenciada pelos profissionais da escola que investigamos.

Em geral, quando constatamos o “declínio” ou a desvalorização da profissão docente, acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico. Contudo, outros aspectos estão envolvidos nesse processo. A atuação dos professores ocorre dentro de um sistema subordinado à regularização pelo Estado, o que impõe limites à sua autonomia como grupo ocupacional. Em contrapartida, o fato de trabalharem em uma instituição decorre inúmeras influências sobre a

⁵ Lahire (2002) chama de esquema de ação a síntese de experiências sociais incorporadas ao longo da socialização.

atuação dos profissionais da educação, integrados em uma rede de interação com colegas, alunos, funcionários, pais, enfim, um microcosmo que é preciso conhecer de perto para se entender melhor essa ocupação. Os professores contam com a prática que, segundo Lahire (2002), é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação, de hábitos, de maneiras de ver, sentir, de dizer, de fazer uma situação social presente. Entretanto, para o autor, a ação docente pode ser como uma ação prática (com um fim nela mesma), mas também pode se caracterizar por uma ação reflexiva, planejada. O que diferencia é a forma como os profissionais fazem usos dessas possibilidades.

No momento da ação, o professor pode contar com suas habilidades incorporadas, que podem ser produto de todo um trabalho de reflexão, de correção, de estratégia acumulado durante o tempo de reflexão e experiência. Experiências que, vividas na prática do trabalho docente, se constituem em importante aspecto de formação para o professor, fato que pode acarretar um diferencial no exercício da profissão, que não quer dizer que a formação por si basta, mas ela pode proporcionar uma condição melhor de trabalho ao professor enquanto se buscam mudanças nas estruturas nas quais as ações são desenvolvidas.

Com relação às estruturas, Lucke (2004) nos faz pensar em alguns pontos acerca da organização profissional escolar, dentre os quais, a própria divisão da ocupação docente em "corpos" que representam realidades culturais bastante distintas, como é o caso dos professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais, o antigo primário, ante os que lecionam da 5ª à 8ª série, o antigo ginásio. Embora estejam reunidos por força da lei desde 1971 (Lei nº. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações quanto à noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização.

Correspondentes aos níveis de ensino, também se registram separações relativas aos interesses pelas diferentes disciplinas que, por vezes, determinam traços nítidos de conotação profissional, mais que a simples integração funcional a um grau de ensino. Também as diferentes exigências de formação, seja quanto à duração, seja quanto ao nível das instituições formadoras, acabam determinando diferenças e

hierarquias, num corpo docente que não constitui uma força una, como acontece, por exemplo, no caso dos médicos.

Segundo Santos (1990), de modo geral, os estudos e pesquisas mostram que, para a explicação das mudanças ocorridas em uma disciplina, são considerados altamente relevantes os chamados fatores internos – condições de trabalho – e fatores externos – políticas educacionais contextos sociais, político e econômico que as determinam. Hammersley e Hargreaves, citados por Santos (1990), explicitam essa posição, quando enfatizam que os estudos no campo da história das disciplinas precisam ser baseados no dia-a dia da escola.

Os indícios apresentados nos remetem à organização escolar e aos modos como os sujeitos que constituem essa instituição buscam superar os desafios impostos pelas cobranças por resultados associados às constantes insinuações de necessidades de mudanças para se atingir objetivos gerados na sociedade contemporânea.

2.4 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE, TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

2.4.1 Identidade profissional

Em geral, as pesquisas⁶ têm apontado como fator de identidade profissional docente:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- b) unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso,

⁶ Scheibe e Bazzo (apud HERINGER, 2008) destacam que o documento final do *X Encontro Nacional da Anfope* aponta esses princípios para a formação de profissionais da educação.

sem divorciar a formação do bacharel da formação do licenciado, embora se considere sua especificidade;

- c) gestão democrática da escola – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração como técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

Tendo como referência esses elementos, fatores primordiais do desenvolvimento da docência e, por conseguinte, das possibilidades de construção da identidade profissional, recorreremos às contribuições de Dubar (2005), no que se refere à composição identitária dos indivíduos, com base em suas várias dimensões (como a psicológica, a antropológica e, sobretudo, a dimensão do trabalho). A partir da discussão teórica e da investigação de vários grupos de trabalhadores empresariais,⁷ o autor propõe uma visão sobre o processo de construção identitária, envolvendo, ao mesmo tempo e ao longo do tempo, várias facetas em interação constante. Nesse contexto, são apresentados o lado biográfico e o relacional; o de pertença atribuída e o de pertença adquirida ou escolhida; a identidade "para si" e a identidade "para os outros", ou "pelos outros". Assim, é importante destacar a importância que o autor atribui ao aspecto profissional, como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos.

Para Dubar (2005), a socialização é entendida como um processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. Esse autor entende a identidade como o resultado de uma socialização. Porém, afasta-se da ideia de que o social determina o individual. Por uma via oposta de pensamento, ele defende que o conceito de identidade depende da trajetória de vida do indivíduo e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela socialização familiar.

⁷ Na pesquisa em questão, lançamos mão das contribuições do autor para focar em nossa realidade os dilemas dos profissionais da Educação em seu contexto de atuação.

Essa argumentação de Dubar (2005) considera a hipótese de articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade, indicando que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do eu. A análise sociológica permite considerar a identidade para si e a identidade para o outro, desde que se considere essa relação no interior do processo de socialização.

Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).

Dessa forma, aquilo que o sujeito é resulta da relação entre suas estruturas subjetivas internas – formadas pela socialização primária e as condições objetivas externas – formadas pelo meio sociais. Para Dubar, esse conceito traz contribuições teóricas que expandem as explicações macrosociais (focadas no grupo, classe, categoria) e microsociais (focadas no papel, *status*) da formação das identidades: introduz uma dimensão subjetiva – psíquica na análise sociológica.

Para compor teoricamente a questão da dualidade do social, Dubar utiliza dois outros conceitos: atos de atribuição e atos de pertencimento: atos de atribuição visam à identidade para o outro (o que eu sou); atos de pertencimento exprimem a identidade para si (o que eu quero ser). A questão é que pode não haver correspondência nenhuma entre o que eu penso de mim e o que os outros pensam de mim. A identidade singular, fruto da trajetória de vida, não está, necessariamente, vinculada às identidades atribuídas pelos outros. Entretanto, será justamente na atividade com o outro que o indivíduo é identificado. Instaure-se a possibilidade de aceitar ou não a identificação que recebo do outro (pessoas ou instituição).

No fato de aceitação ou não, ocorrem dois processos heterogêneos na formação da identidade: um processo de atribuição e um processo de incorporação. Assim, a identidade social não é apenas transmitida por uma geração a outra, é construída com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente, mas, também, por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que têm a possibilidade de transformar. Dubar (2006) trabalha com a noção de identidades profissionais como uma alternativa à idéia de

que o grupo socioprofissional define-se *a priori* pelo domínio de competências e éticas e cada profissional é responsável pela aquisição e manutenção de suas próprias habilidades e pela obtenção de reconhecimento. Nessa lógica, adverte Dubar (2006), cabe a esses adquiri-las para não sofrerem se não as tiverem.

Dubar reconhece que as transformações pelas quais tem passado a noção de trabalho nos últimos anos também repercutem na forma como se pratica um determinado ofício profissional e se estrutura a vida a partir dele. Assim, ganha relevância, em sua reflexão, a análise das crises de identidade profissional. As transformações tornam-se incertas, mal reconhecidas, problemáticas, dando origem à crise identitária⁸ - conflitos que afirmam a existência de um grupo profissional, o que implica um processo de elaboração, de negociação de regras e normas, de referências comuns. Esse processo inclui, necessariamente, uma parte de conflito, mas também de cooperação, de avanços e recuos, de compromissos e riscos.

Conforme nos diz Dubar (2006), estamos na inserção de duas maneiras de pensar os laços entre construção de individualidade e construção social. Continua o autor, o conflito como momento e provocação de uma construção do ator coletivo é uma confrontação que pode permitir uma superação do isolamento inicial fechar-se sobre si próprio e constituir uma experiência decisiva no acesso à conversão identitária _ conduzindo-aa uma nova identidade, ao mesmo tempo pessoal e societária.⁹

A nosso ver, nesse ponto ocorre a convergência das ideias de Dubet (1994) e Dubar (2005-2006), Afinal, as crises¹⁰ identitárias são produzidas porque existem, num determinado contexto, diferentes sujeitos, cada um em defesa de seus interesses. O que toca com frequência aquilo que existe de mais profundo e íntimo na sua relação com o mundo, com os outros, mas também consigo mesmo que é também o mais obscuro. Sendo assim, Giddens, citado por Dubar (2006), afirma que a consciência reflexiva é que se impõe quando a consciência prática incorporada na rotina da

⁸ Essa crise consiste, segundo o autor, em um fechar-se em si próprio.

⁹ Identidades societárias designam relações sociais fundadas com base no compromisso ou a coordenação de interesses motivados de forma racional (em um valor ou em uma finalidade). Constituem dois tipos de racionalidade: a relação com os valores – que serve de base aos acordos racionais por compromisso mútuo e a relação instrumental dos meios para atingir um fim que se impõe por ela própria a racionalidade econômica, a troca comercial, a competição para assegurar melhores oportunidades de vida (DUBAR, 2006).

¹⁰ Aparecimento de acontecimentos imprevistos que cortam o curso da vida e engendram perdas materiais, perturbações relacionais, de imagens e de uma mudança subjetiva (DUBAR, 2006, p.144).

existência é perturbada. Contudo, segundo Dubar (2006), devemos estar atentos, pois as provas das experiências subjetivas são sempre de três espécies: os outros, as coisas e si próprio. É no contato direto de si com o outro, o mundo e si próprio que o sujeito retira saberes da sua experiência – é ele quem aprende ao lidar com as pessoas e com as coisas, construindo a sua experiência.

No início, é uma experiência pela prática, através e no contexto específico da ação – é uma imitação dos outros que gera saberes da ação, um conhecimento prático e incorporado que é simplesmente uma teoria em ação – conjunto de saberes que não se sabe que se tem.

Paralelamente a esse momento ocorre a segunda fase _ tomar consciência do que se faz, corrigir os erros, melhorar os seus desempenhos. Ela transforma os saberes tácitos, experimentados no trabalho em saberes verbalizados, discutidos, confrontados, susceptíveis de serem formalizados e reconhecidos.

Os saberes formalizados que então se constroem são enraizados na experiência, religados à prática, reconhecidos por um *status*, uma qualificação, uma confirmação. Esse processo tem como ponto de partida e chegada a ação e permite a construção pessoal de saberes reconhecidos a partir de uma experiência partilhada. A experiência é, ao mesmo tempo, interior e reflexiva, Ela põe em jogo um conjunto de relações emocionais com imagens simbólicas. Permite por ela própria a implementação da refletividade, a construção de uma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática em que tem sucesso.

No decurso profissional, nas mudanças de toda espécie acontecem mobilidades restritas, mas, também, voluntárias, rupturas impostas, progressões negociadas, precariedades vividas e, ainda, experiências desejadas.

Na condição de sociólogo, Dubar (2006) afirma que é preciso avançar na elucidação do que é este Nós societário e da sua diferença em relação ao Nós comunitário. Porém, também enfatiza que a identidade pessoal concebida na forma comunitária não consegue se distanciar dos papéis que determinam os indivíduos quando lhes impõem regras, normas, valores, reproduzidos de geração à geração. Ela é construída a partir dos recursos da trajetória social. O laço societário não determina

nada; ele oferece oportunidades, recursos, referências, uma linguagem para a construção do Eu, tornando sempre possível o Nós centrado na ação coletiva, e, ainda, alerta-nos para o seguinte problema,

As instituições têm se utilizado de combinações tanto comunitárias quanto societárias. Nesse sentido só nos resta compreender como e com que algumas formas societárias do social podem ser libertadoras, ao mesmo tempo economicamente (ao impor, pela ação coletiva, regras eqüitativas e políticas sociais em favor dos mais desfavorecidos), mas, também culturalmente, num novo sentido (DUBAR, 2006, p. 168).

Como possibilidade, o autor aponta a identidade reflexiva, pois afirma que a Identidade pessoal se constrói durante toda a vida, implica a interiorização de uma atividade reflexiva através de e em relações significantes (amorosas, mas também, competitivas e cooperativas, conflituais e significativas) que permitem a construção da sua própria história (si) ao mesmo tempo em que a inserção na história (nós). Enfim, é a crise que revela o sujeito a ele próprio, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para a superá-la e a inventar-se a si próprio com os outros.

Ao articular as contribuições de Dubet (1994), ao focar a experiência como uma articulação de lógicas próprias advindas dos sistemas comunidade, mercado e sistema cultural, com as de Lahire (2002), no que se refere à pluralidade dos contextos, e as somarmos as contribuições de Dubar (2005, 2006), com referência às crises e mutações decorrentes dessas relações entre contexto e experiências vividas, é possível entender como as ações são centrais e convergentes.

Nesse sentido, recorreremos à noção de experiência de Dubet (1994), ao conceito de socialização e identidades profissionais de Dubar (2005, 2006), por acreditar que as ideias desse autor convergem no que se referem às construções sociais, em que as identidades estão em movimento, em uma dinâmica de desestruturação/reestruturação.

Com base nas contribuições desses autores, destacamos o papel das interações e da relação cotidiana no trabalho como um dos elementos de construção da identidade profissional. Esse é o primeiro recorte de nossa pesquisa. Assim, nossa investigação está endereçada à socialização cotidiana que se apresenta como um dos elementos de construção da identidade profissional. Em nosso caso específico, trata-se de priorizar a força da escola na socialização profissional. É importante

reconhecer que o docente estabelece múltiplas relações no seu trabalho (com a administração, com a comunidade, com as famílias, com os alunos, com os colegas, etc.). O segundo recorte consiste em investigar que sentido a Educação Física ganha a partir das interações e da relação vivida no trabalho de alguns profissionais que atuam na escola.

Desde já, ressaltamos, em conformidade com o nosso referencial teórico, que não tomamos como base o sentido de profissional segundo os termos da regulamentação da profissão defendidos pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF), que apresenta o professor de Educação Física como especialista em atividades físicas. Desse modo, recorreremos ao estudo de Sofiste (2007), que trata da temática “Profissional ou Professor de Educação Física? Interfaces de uma profissão regulamentada”. No referido estudo, a autora identifica dois movimentos divergentes (um favorável e outro contrário) no que se refere à regulamentação que, por sua vez, provoca, no campo da Educação Física, uma tensão entre concepções e valores sobre a identidade dessa profissão.

É nesse sentido que os argumentos do grupo contrário à regulamentação¹¹ apresentam indícios de preocupação com relação à dissociação da Educação Física da luta da categoria docente. A Educação Física vem sendo reconhecido socialmente pela sua intervenção pedagógica, ato de imprimir direção ao processo de formação humana, ato de educar seja ele exercido em qualquer âmbito educativo (TAFAREL, 1997). Como prática pedagógica, a Educação Física aborda as práticas corporais (ginástica, dança, lutas, jogos, etc.) como manifestações culturais. Por essa razão, a nosso ver, aqui se encontra a base da identidade docente do professor de Educação Física.

Construímos uma trilha que se iniciou com essas idéias introdutórias e seguiu com o percurso metodológico pautado na escolha da escola, na contextualização do lugar e dos sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como nos primeiros registros de campo. É isso que detalharemos no próximo capítulo.

¹¹ Apresentamos, como representantes desse grupo, os professores, estudantes membros do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional da Educação Física, além do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Nesse sentido, refletir¹² sobre essa questão, nos remete compreender:

[...] não existe uma relação instrumental entre formação e organização (formar primeiro, para mudar depois), mas sim que as pessoas 'se organizam, formando-se' e que 'se formam, organizando-se'. Neste sentido, as organizações – enquanto construções sociais – são, elas próprias, um processo permanente de formação contínua. E as formações – enquanto contexto de trabalho – são, elas próprias, um processo permanente de desenvolvimento organizacional (BARROSO, 2006, p. 139).

Para esse autor, os processos de formação e organização estão imbricados e são dependentes um do outro, a sobrevivência de um depende diretamente do que o outro é capaz de oferecer. Para tanto, restaria aos sujeitos envolvidos nesse processo o envolvimento necessário para que o movimento se efetive. Para ele:

[...] é preciso que as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo através de lideranças individuais e coletivas. Só assim é possível empreender as mudanças necessárias para que se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola (BARROSO, 2006, p. 141).

Sem querer generalizar, com mais essa citação, podemos afirmar que a gestão democrática ainda se encontra no âmbito dos discursos dos profissionais e, também, dos gestores de políticas públicas do que na experiência vivida no cotidiano dos meios educativos.

¹² Segundo Giddens, a consciência reflexiva é a que se impõe quando a consciência prática incorporada na rotina da existência é perturbada, bloqueada ineficaz.

3 PERCURSO METODOLÓGICO CONSTRUÍDO NO TRABALHO DE CAMPO

As escolhas metodológicas deste estudo foram pautadas na Sociologia da Experiência, cujo foco central é a investigação da ação humana dotada de sentido. Nesse movimento, o objeto foi se constituindo com a preocupação de compreender de que maneira as experiências profissionais atribuem singularidade à disciplina Educação Física nos diferentes espaços de interação entre os profissionais, no contexto de uma escola. Para tanto, fez-se necessário adentrar o cotidiano na tentativa de perceber as lógicas que levam essas experiências a definir o “lugar” da Educação Física nesse referido contexto.

Desenvolvemos um estudo qualitativo e etnográfico. Em uma clara contraposição à forma como os dados são tratados e apreendidos pelas pesquisas de natureza quantitativa. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada (WOODS, 1978). Sendo assim, os procedimentos se constituíram de modo processual e mais definido no percurso da investigação de campo.

Dessa forma, o trabalho de campo durou mais ou menos 300 horas. As informações foram obtidas por meio da observação participante,¹³ dos registros em um diário de campo decorrentes dessa observação e da análise de documentos.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LUGAR E DO ESTUDO DE CAMPO DA PESQUISA

Conforme já mencionado na introdução, somos integrante de um Grupo de Pesquisa que, desde 2005, estuda a disciplina Educação Física em escolas de ensino

¹³ Como insiste Woods (1978), não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja, num certo sentido, sempre participante. Se, de fato, queremos apreender o lugar da Educação Física a partir das interações entre os profissionais de uma escola, a observação participante nos auxilia nessa tarefa, à medida que implica algumas exigências metodológicas que nortearam nossos procedimentos, como longo processo de negociação para nossa “entrada” na escola, interação pesquisador/pesquisado, compromisso permanente de socializar os “resultados” de sua investigação, reconhecer que, como pesquisador, também se é sempre observado pelos sujeitos envolvidos (e não há nenhum controle sobre a sua imagem no grupo pesquisado), entre outras (cf. VALLADARES, 2007).

fundamental do município de Vitória/ ES, o professor e a profissão magistério. O envolvimento pessoal nesse projeto coletivo de pesquisa, bem como o fato de atuar há tempos em um sistema municipal de ensino puderam indicar algumas escolhas prévias: permanecer na mesma rede de ensino investigada pelo grupo, e continuar a estudar o nível de ensino fundamental.

Como chegamos à escola investigada? Nossa primeira ação para a escolha foi uma conversa diagnóstica com o gerente responsável pelo ensino fundamental do município de Vitória, em 2007. Nessa conversa, explicamos o nosso objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e a nossa intenção em estudar uma escola que fosse de Vitória, tendo em vista a expectativa de contribuir com o lugar no qual atuamos profissionalmente.

Para a escolha da escola, definimos um critério inicial: espaços que favoreçam as interações. Reconhecemos que a pesquisa poderia se voltar para espaços que, em princípio, colocassem mais obstáculos às interações dos sujeitos. Um estudo nessa direção teria sua relevância à medida que, em um contexto de dificuldades postas para a relação entre os sujeitos, às experiências profissionais que aí se travam (mesmo dentro de limitações) também acabam por construir um lugar peculiar à disciplina Educação Física. Entretanto, ao tolher e impossibilitar essas relações, as chances de captar como os diferentes sujeitos constroem a singularidade da Educação Física no contexto em questão seriam menores e ganharia destaque o exame das causas dos próprios impedimentos nas interações. Por isso, nossa escolha caminhou em numa direção contrária. A nosso ver, ao investigar um espaço no qual as interações são favorecidas, teremos maiores possibilidades de apreender aspectos da construção desse lugar/tempo que a Educação Física ocupa a partir dos vínculos entre os diversos sujeitos no contexto escolar. Essa perspectiva de pesquisa enfrentaria entraves, caso priorizasse espaços nos quais essas interações são obstruídas e impedidas.

Contudo, isso nos trouxe alguns problemas, pois, afinal, não tínhamos conhecimento, de antemão, que nos permitisse avaliar as interações entre os vários sujeitos de cada escola que compõe o Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Assim, buscamos auxílio em Frago (1995). Segundo esse autor, a arquitetura da

escola não se configura somente em um lugar; ela se apresenta como um construto cultural que reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. Como resultado de seus estudos, Frago defende que, nos prédios horizontais, a estrutura amplia as possibilidades interativas entre todos os sujeitos que ocupam o espaço, exercendo influências nos modos de ser e de estar dos sujeitos. Com base nessa contribuição, nosso olhar se voltou para as arquiteturas das escolas, na tentativa de identificar aquelas cujos prédios fossem planos.

Das 51 escolas municipais existentes no ano de 2007, 11 atenderam a esse critério de plano horizontal. Essas escolas estão localizadas nas regiões¹⁴ de São Pedro, Santo Antônio, Continental I e Camburi. Essas regiões compõem a organização das poligonais estruturadas pelo município. Trata-se de regiões com diferenças significativas em termos socioeconômicos (população, habitabilidade, saneamento básico, escolaridade, renda familiar).¹⁵

Como nosso propósito foi desenvolver a pesquisa em uma das escolas, recorreremos aos assessores¹⁶ a fim de delimitar o universo encontrado. As informações obtidas permitiram sistematizar novos procedimentos metodológicos.

Utilizamos um questionário preliminar direcionado às diretoras das 11 escolas que atenderam ao primeiro critério da arquitetura horizontal (APÊNDICE A). Foram muitas idas e vindas entre a primeira e a última entrega do questionário. Percorremos as escolas no período de 12 de outubro a 19 de novembro de 2007. Portanto, um mês e sete dias, o que pode ser confirmado pela estrutura do questionário que indica o dia e a hora da entrega ao informante e o dia e a hora do recebimento do material. Essa trajetória foi além das expectativas, uma vez que acompanhamos o diretor no preenchimento do questionário. Nessa caminhada, tivemos a oportunidade de perceber, mesmo sem ser essa a nossa intenção, algumas situações vivenciadas pelas escolas.

¹⁴ As regiões são definidas pela Lei do município, nº 6.080/2003, Secretaria de Desenvolvimento da Cidade (SEDEC-PMV).

¹⁵ IBGE (1991-200), SEME (2007).

¹⁶ Professores de diferentes áreas que atuam na Secretaria Municipal de Educação, com a função de estabelecer pontes entre a Secretaria de Educação e as escolas.

As questões do questionário permitiram fazer a escolha de uma entre as 11 escolas selecionadas em função do critério estabelecido: escolas que fomentam interações entre os sujeitos. Na análise das respostas, especial destaque foi dado aos momentos nos quais as interações ocorriam. As ações de fomento registradas pelas diretoras foram: a) Conselho de Escola; b) escolas com maior número de professores efetivos; c) espaços internos de formação, registros; e d) outros espaços de interação promovidos pela escola. Por que entendemos os elementos registrados pelas diretoras como interessantes para compor critérios para a escolha da escola? Seguem os argumentos.

a) Conselho de Escola

Os Conselhos de Escola se constituíram em critérios para pesquisa por serem espaços de participação que procuram realçar, ou pelo menos deveriam, a proposta educativa centrada na participação num contexto em que as organizações populares estão desafiadas a qualificar sua atitude diante da precarização das relações de trabalho e da crescente exclusão social. Além de ter poder de decisão e de ser representativo, é composto por um membro de cada segmento (presidente da comunidade, diretor da escola, segmento de pais, de professores). Constitui-se, portanto, em um lugar importante de interações.

b) Os espaços internos de formação¹⁷ e os registros

Esse critério tem especial importância considerando que cada área, na pessoa do professor que a representa, pode manifestar ou não o lugar e legitimidade que tem no currículo da escola.

c) Outros espaços de interação promovidos pela escola

Esses outros espaços de interação são: recreios, eventos, etc. Constituem os espaços onde os professores demonstram, de forma visível, seus sentimentos, suas crenças e seus valores, revelando-os de forma espontânea. Consideramos, ainda, que outros espaços podem ser indicados, em razão de a escola ter uma relativa autonomia.

¹⁷ São espaços constituídos pela Política do Município de Vitória, com a finalidade de atualizar os professores que atuam na Rede, por meio de cursos, palestras e relatos de experiências.

d) Escolas com maior número de professores efetivos

A escolha desse critério ocorreu em função de percebermos que existe uma tensão entre os diferentes regimes de trabalho no contexto das escolas, estabelecendo uma tensão também, nas relações internas. Acreditamos, por isso, ser este um critério favorável à pesquisa.

Nosso desafio foi nos apropriar dessas contribuições e definir a escola *locus* do estudo. Tivemos o retorno de oito dos onze questionários entregues. Desses oito, quatro ainda não tinham definido com os representantes de cada segmento o cronograma de reuniões ordinárias¹⁸ do Conselho de Escola. Assim, nas quatro escolas que já haviam constituído o Conselho da Escola, buscamos aplicar o critério dos espaços internos de formação. Duas apresentaram registros. Por fim, chegamos a uma escola por meio do maior número de professores efetivos.

A escola escolhida garantiu um total de nove encontros de formações ao longo do ano. Observamos, também, que organizaram os encontros de forma a promover a participação específica dos professores por turno, como também a participação de todos os professores no horário noturno. Além disso, os temas propostos para a formação estiveram diretamente relacionados com o desejo de trabalharem questões associadas à especificidade dos turnos, mas, também, aquelas que ajudam a pensar a escola, como um todo.

Concluída a escolha da escola, fizemos uma carta de apresentação (ANEXO A) e solicitamos uma declaração de consentimento (ANEXO B), para a realização da pesquisa. Por meio desse documento, comprometemo-nos com os colaboradores em manter o sigilo, evitando possíveis constrangimentos. No referido compromisso, cabe ressaltar que asseguramos que todos os registros da pesquisa seriam disponibilizados à escola no decorrer da investigação, antes mesmo da análise/compreensão das informações.

Para tanto, conversamos com todas as professoras e cada uma decidiu qual o nome fictício/desejado substituiria o seu nome no texto final da pesquisa. Essa

¹⁸São reuniões previstas no regulamento dos Conselhos de Escola, que devem acontecer mensalmente, a partir de um cronograma elaborado com os membros do Conselho.

participação ocorreu de forma tranquila. Percebemos que os nomes indicados estavam relacionados com situações que fazem parte do contexto de vida dos professores, como: filhos, nome que gostariam de ter no registro de nascimento, nomes de mães (*in memoriam*), etc. Informamos aos sujeitos colaboradores que esse procedimento visava a ajudá-los a se identificar como leitor dos textos parciais e finais que lhes seriam repassados.

Com relação ao nome da escola, escolhemos um representante do segmento de pedagogas, professoras, estagiários, coordenação e serviços gerais. A missão desses representantes foi sugerir cada um o nome para substituir o atual da escola na pesquisa. Apresentamos a questão: que outro nome você daria à escola? Foram sugeridos: Escola Esperança, Tempo de Agir, Hora de Mudar, Revelação e Conte Comigo. Observamos que a indicação dos nomes tinha a ver com a forma que cada um buscou para expressar os seus sentimentos com relação à escola. De posse dos cinco nomes indicados, foi realizada uma votação com a participação de todos os profissionais do turno vespertino da escola: um total de 35 presentes. O nome da escola indicado em primeiro lugar foi “Tempo de Agir”.

Finalizado o processo de escolha da escola, iniciamos o trabalho de campo no mês de dezembro de 2007, com vistas a uma aproximação do grupo e das decisões da escola. Mesmo se tratando de final de ano letivo, essa aproximação foi muito importante para que pudéssemos ter conhecimento prévio do *locus* de investigação, bem como conhecer as perspectivas da escola para o ano seguinte. É nesse período que cada escola dessa rede de ensino define metas e ações para o ano letivo seguinte, a partir da avaliação do trabalho realizado.

Conhecedora da organização escolar e da realidade do município, sabíamos que o desafio era grande, sobretudo se compreendêssemos que o conhecimento é sempre provisório e está em processo de construção na relação direta do sujeito com o investigador em um movimento contínuo de ida e volta. Nesse movimento, iniciamos nossa observação.

3.1.1 Observação participante

Por meio da observação participante, acompanhamos o dia-a-dia dos profissionais, no sentido de descrever as formas de organização da escola e em que momentos essa organização fomentava as experiências e interações considerando a diversidade dos atores. Para Frago (2001), nesses espaços/lugares,¹⁹ há possibilidade de se perceber a complexidade e a polissemia dos fenômenos educativos. Nesse sentido, focamos nosso olhar em experiências vivenciadas no contexto escolar que tivessem possíveis relações com a disciplina Educação Física, a fim de compreendermos de que maneira essas experiências atribuem singularidade a essa disciplina naquela escola.

A importância da observação e de seu registro pormenorizado no diário de campo se deve à singularidade na tarefa de trabalhar com as disposições incorporadas. Segundo Bourdieu Citado por Dubet (1997, p. 178), a disposição “[...] só se revela e se cumprem em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação. Pode acontecer então que elas fiquem sempre em estado de virtualidade, como a coragem guerreira na ausência da guerra”. Em Lahire (2002), as disposições incorporadas são determinantes da ação, mas, devido à sua complexidade, não são diretamente observáveis. Para esse autor, é preferível privilegiar a descrição precisa da ação em seu contexto e, a partir dessa descrição, o pesquisador as interpreta com base nas situações nas quais essas práticas se desenvolveram e na reconstrução de elementos que julga importantes na história do praticante (trajetória de vida, entre outros). Nesse sentido, nossa observação buscou captar aspectos que movimentam as intervenções dos profissionais na escola selecionada.

Nesse contexto, a organização dos registros foi orientada pela descrição de: a) planejamentos integrados, b) reuniões de professores, c) reuniões de pais e professores, d) recreios de professores, e) conselhos de classe, f) festividades.

¹⁹ O professor, ao executar sua atividade, necessita de espaço e tempo determinados, a fim de tornar “lugar” o espaço por ele ocupado. Lugar que não é estático, mas que relaciona, sofre e promove modificações (VINÃO, 2001).

Cabe ressaltar que, nesses vários momentos, estabelecemos diálogos com os sujeitos desta pesquisa.²⁰ Estas conversas assumiram um caráter informal. Devido à sua regularidade, aproveitamos diversas situações para coletar informações sobre dúvidas que nos ocorriam quanto à contextualização dos sujeitos e à singularidade atribuída por eles à disciplina Educação Física no contexto escolar.

Algumas dessas dúvidas tiveram um caráter geral e, portanto, foram endereçadas igualmente a vários sujeitos. Um exemplo de uma pergunta direcionada a todos os professores foi: o que significa ser professora na escola “Tempo de Agir?”. Para as professoras regentes, perguntamos, além da questão já mencionada, como elas compreendem a Educação Física no currículo da escola. Para os professores de Educação Física, indagamos também como eles consideram que os demais sujeitos da escola significam a Educação Física e quais as contribuições da Educação Física para o currículo escolar. Observa-se que, no caso dessa última pergunta, o debate acaba por tangenciar o tema da legitimidade e especificidade da Educação Física escolar. Contudo, as respostas obtidas não serão tratadas sob esse eixo.

Por sua vez, para as pedagogas, perguntamos como elas veem a Educação Física no currículo da escola e quais as dificuldades e facilidades para planejar com a área da Educação Física. As respostas a essas questões foram organizadas e encontram-se no.

3.1.2 Análise dos documentos

Os documentos são importantes para explicitar situações da escola. Não se constituem em uma ação, mas são produzidos por ela, tendem a influenciar a vida escolar e fornecem informações sobre o contexto. Na tentativa de apreender essas informações, recorreremos às contribuições de Sarmiento (2003), quando nos diz:

Os documentos podem ser textos projetivos da ação – planos de aula, projetos da escola, planificações, regulamentos etc. Produtos da ação –

²⁰ A descrição detalhada dos sujeitos da pesquisa será feita mais adiante.

relatórios, atas, memorandas e outros documentos que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva; e documentos performativos, isto é, textos que constituem em si mesmos a ação porque têm o fim em si – jornais escolares, notícias de jornal de parede, redações e diários (SARMENTO, 2003, p.164).

Segundo esse autor, o interesse no processo de análise de documento reside na possibilidade de “[...] consagração formal das interpretações” (SARMENTO, 2001, p.164). Porém, o autor nos alerta quanto à particularidade de cada um. Documento projetivo de ação prevê orientações prévias à ação. É legítimo esperar deles um conjunto articulado de intenções:

Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas, eles têm um considerado interesse no estudo das lógicas de ação, porque de algum modo, são expressão “oficial” das lógicas dominantes. Documentos produtos da ação se constituem a posteriori da ação realizada. Neste caso, o interesse é levantar os processos de racionalizadores operados e consumados. Os performativos consagram simultaneamente a ação e interpretação da ação (SARMENTO, 2003, p.164).

Com base nessas “pistas” e possibilidades de análise trazidas por Sarmento (2003), buscamos conhecer como documentos projetivos de ação os projetos da escola; como documentos produtos da ação as atas de reuniões e memorandos; e como documentos performativos os murais informativos e bilhetes enviados para a casa dos alunos e as fotos das festividades da escola.

3.1.3 O processo de validação

O processo de validação foi construído durante a pesquisa. Iniciou com a autorização do grupo de professores regentes e de Educação física, pedagogas, diretora e coordenadoras da escola. Isso ocorreu em uma reunião na qual apresentamos o projeto de pesquisa e houve predisposição de todas para participar. A triangulação entre as observações, as análises dos documentos e os diálogos desenvolvidos com os sujeitos se constituíram em elementos que contribuíram para configurar a validação da pesquisa. Informamos que, nesse processo, retornamos à

escola e apresentamos o relatório de campo aos profissionais colaboradores da pesquisa. A partir desse procedimento, nos comprometemos a colaborar com os profissionais por meio de encontros organizados pela escola, na tentativa de pensarmos alternativas para as questões identificadas

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola que investigamos é situada no bairro Goiabeiras, que teve sua ocupação como área e periferia urbana há mais de 80 anos e era constituída de baixadas cobertas de manguezais. O ponto mais alto era o Morro Boa Vista. Em 1938, Goiabeiras já continha uma população capaz de fundar um clube de futebol, o Três de Maio; o primeiro torneio promovido por esse clube foi incorporado ao calendário do bairro, o que o fez representar a cultura local entre os clubes de futebol capixabas desde a primeira metade do século XX.

A ocupação da área foi intensificada a partir da década de 1960, com a COHAB. Ocorreu o crescimento desordenado da cidade na incorporação de terras rurais para construção de conjuntos habitacionais pela Cooperativa Habitacional Brasileira, (COHAB), atendendo à população de baixa renda. Outra forma de ocupação local surgiu como resultado da prática de despejar o lixo em áreas de mangue, executada pelo próprio Poder Público. Em decorrência dos "lixões", surgem os chamados aterros sanitários, criando espaço para a ocupação irregular que se acentuou a partir da década de 1970, com a implantação do Parque Industrial de Carapina.

Proprietários que se encontravam em dificuldades para manter os compromissos assumidos na compra de suas casas nos conjuntos habitacionais acabavam se fixando em barraco e palafitas sobre o mangue. Com a construção do Aeroporto Eurico Sales e as sucessivas ocupações irregulares, a região se expandiu, chamando a atenção para as necessárias intervenções urbanas. Entre as ações promovidas na tentativa de reverter esse quadro pela Prefeitura Municipal de Vitória, nas décadas de 1980 e 1990, destacamos o projeto parcialmente executado que cria

uma via de contorno do mangue de modo a conter a crescente ocupação em área de preservação ambiental. Goiabeiras I é conhecida como Goiabeira Velha, pois caracteriza o núcleo inicial da ocupação, separando a parte "velha" dos conjuntos habitacionais da COHAB-ES, construídos em 1969.

A escola foi construída em uma área inicialmente reservada para um centro comunitário e para a construção de uma praça. Devido à demanda de alunos no conjunto, a prioridade passou a ser a escola fundada pela Rede Estadual de Ensino. A partir de 1972, essa escola passou a chamar-se Grupo Escolar "Tempo de Agir", em homenagem a um jovem professor de Educação Física em evidência na mídia. Segundo informação da primeira diretora da escola (com a qual tive oportunidade de conversar), esse professor não tinha relação com a comunidade, foi uma indicação aleatória, apenas por ser um professor de Educação Física cujo falecimento foi manchete nos jornais.

No ano de 1971, ofertava-se ensino de 1^a a 4^a série, em 1972, passou-se a oferecer, também, ensino de 5^a a 6^a série. Atualmente, atende alunos de 1^a a 8^a séries, totalizando dez turmas, em cada turno. Somente no ano de 1975, passou a ser considerada Escola de 1^o Grau "Tempo de Agir". Em 2005, a escola foi municipalizada.

No percurso de chegada à escola, observamos uma região extensa que expressa, a partir de seu entorno, uma diversidade na estrutura das moradias, nos modos de ser dos adultos e das crianças, no comércio, na religião.

Esse contexto descrito abriga a escola. Ao chegar, vimos muitos alunos entrando na adolescência e tendo uma condição socioeconômica e cultural desfavorecida. O que inicialmente nos chamou a atenção é que, apesar de toda a alegria que emana dos modos de ser desses alunos, ainda assim, parecia uma escola aparentemente "fria". Para entrada e saída de suas dependências, é exigida uma identificação. Dificilmente alguém entra no prédio sem passar pelos vigilantes que atuam em seus postos de trabalho das sete horas da manhã às dezenove horas.

O espaço físico ocupa meio quarteirão com 2.470,11m² de construção horizontal. Nessa área, foram construídas dez salas de aula, uma sala de direção, uma sala para as pedagogas, uma sala dos professores, uma sala de coordenação, uma sala de vídeo, uma sala de arte, uma cozinha, uma biblioteca, uma secretaria, uma cantina, um laboratório de informática, um refeitório, um banheiro para os funcionários, um depósito de merenda e outro de materiais didáticos e banheiros feminino e masculino. O mobiliário, de certa forma, tem atendido às necessidades da escola. O pátio representa uma área restrita onde acontecem as experiências corporais, próprias das práticas desenvolvidas pela disciplina Educação Física. Nesse lugar, efetivam-se também as apresentações de alunos, as apresentações de painel e exposição.

O espaço para as aulas de Educação Física fica de frente para as salas de aula. É um espaço restrito para ser dividido nas terças e quintas-feiras entre duas professoras. Com a implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, essa situação se agravou, pois, em especial, nas quintas-feiras, esse mesmo espaço era ocupado por três atividades distintas (apesar de não ter sido essa a proposta do Programa). Na tentativa de melhorar a situação, a diretora fechou um dos espaços para evitar interferências no momento em que as duas professoras ministram suas aulas. Isso gerou uma situação desagradável em função de restringir o acesso das pessoas ao pátio da escola.

Nossa expectativa no interior da escola girava em torno da seguinte questão: que lugar é esse que encanta e desencanta, apresenta avanços e recuos, encontros e desencontros, fios e desafios, cria possibilidades e limites, gera impotências e empedramentos? É esse lugar ambíguo que investigamos. Uma escola que, na memória das pessoas, expressa esforços, sentimentos, experiências negativas e positivas, mas também muitas expectativas. Expectativas que a escola tem buscado retribuir por meio do atendimento oferecido aos alunos matriculados nos dois turnos e pelo desempenho de seu papel na comunidade.

Em consequência da situação sociocultural econômica de sua clientela, a escola conta com a colaboração de diversos projetos sociais promovidos por instituições

situadas no bairro. Atualmente, é mantida pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) e funciona em três turnos, com 485 alunos.

3.2.1 Os sujeitos da escola e os sujeitos colaboradores da pesquisa

Para sistematizar as informações a respeito dos sujeitos da pesquisa, dialogamos com todos aqueles e aquelas que constituem a escola, buscando aproximações, na perspectiva de obter dados sobre os modos de pensar desses sujeitos e como se veem na escola. Essa tentativa de conhecer os atores constitui um caminho interessante, à medida que consideramos os sujeitos como seres sociais inseridos num tempo e espaço e, como tal, produto, mas também produtor desse momento histórico. Capaz, portanto, de objetivar-se, transformar-se enquanto transforma o ambiente imediato; objetiva-se enquanto interage por meio dos significados atribuídos às ações, prática e relações forjadas na vida cotidiana.

Para identificar, nessas experiências, elementos que consolidem a elaboração do objeto, apresentamos, a seguir, algumas das informações que obtivemos.

A diretora Sebastiana participou do processo de transição, no segundo semestre de 2005, quando se encerrou o processo de municipalização da escola. Graduada em licenciatura plena em Pedagogia, ela exerce a docência há 20 anos. Como diretora na escola, atuou dois anos e sete meses. Durante o período de atuação, disse que presenciou diferentes manifestações com relação ao espaço físico, à qualidade do ensino e à insatisfação dos professores, visto que a municipalização representava para os professores do Estado a “perda” do lugar. Considerando que a Prefeitura iria contratar novos professores para atuar na escola, os professores se comprometeram em somar esforços para realizar ações de qualidade, buscando parcerias entre a escola e a comunidade. A elaboração do projeto político-pedagógico contou com o envolvimento das famílias, do movimento comunitário, de representantes da Secretaria de Educação. Também foram desenvolvidos projetos

com os professores de Arte e Educação Física com a participação da comunidade. Todas as ações desenvolvidas tinham como foco a valorização da comunidade.

Sebastiana concebe a direção como um lugar de desafios e de determinações. Afirma que, atualmente, ocupar esse lugar é ter a clareza de experimentar momentos positivos e negativos constantemente. Dentre esses momentos, aponta, como ponto positivo, as experiências vivenciadas e a possibilidade de um olhar mais amplo da realidade e, como ponto negativo, a administração dos conflitos da categoria. Segundo a diretora, foram vários os fatos políticos que influenciaram negativamente as ações da escola. Fatos que a levaram a desistir de concorrer à eleição promovida pelo município para os diretores em 2007.

Nesse processo, a professora Paola concorreu e ganhou a eleição para ocupar o cargo de direção da escola a partir do segundo semestre de 2007. Essa professora é graduada em Educação Física, com especialização *lato sensu* em Psicomotricidade e Fisiologia do Exercício. Na escola, exerce a função de diretora desde o segundo semestre de 2007. A motivação para concorrer à eleição estava vinculada ao conhecimento que já tinha da comunidade, dos alunos em outras escolas e até mesmo o tempo em que atuava como assessora.

Paola vê o lugar de diretora como uma situação desafiadora, no sentido de, “[...] a cada segundo, a gente estar matando um leão”. O gestor tem que se ocupar de todo os âmbitos da escola: o pedagógico, o administrativo e o financeiro. Gosta de estar inteirada de tudo. Considera que as funções administrativa e pedagógica não se separam e, por isso, como diretora, ela necessita acompanhar essas duas dimensões do trabalho escolar.

São duas as pedagogas²¹ que atuam no turno vespertino. Maurícia, regente de sala, efetiva, que exerce a função com extensão de carga horária,²² é graduada em licenciatura plena em Pedagogia, atua na docência há anos e, na escola, desde

²¹ Terminologia utilizada para profissionais que têm a função de acompanhar o trabalho pedagógico das escolas na rede municipal de ensino de Vitória –ES.

²² Extensão de carga horária é uma política do município que visa a suprir as demandas da função, oferecendo a um profissional da função pleiteada o direito de ampliar a carga horária de 25h até o limite de 40h.

2006. A pedagoga Melani é contratada, mestra em Educação, exerce a função desde 2005 e, na escola, iniciou suas atividades em 2008. Ambas acreditam que estar nesse lugar é “[...] carregar o peso de serem vistas a partir do que os docentes acreditam ser correto, a cultura escolar instituída na escola” (MELANI). Afirmam que, por mais que o pedagogo tenha a clareza do seu papel, na maioria das vezes, as circunstâncias da referida cultura não lhes permitem um fazer diferente.

Também acreditam que, apesar das circunstâncias vivenciadas, é possível perceber pontos positivos no seu exercício profissional, como: a visão geral da escola e a complexidade do dia-a-dia vivenciado. Essa visão pode contribuir para que se tenha o discernimento do que a realidade do entorno da escola demanda. Outro ponto destacado por elas refere-se ao fato de que, no contexto educacional, aprende-se muito nos momentos em que ocorrem os planejamentos, as reflexões e as discussões sobre os modos de exercer a docência.

São duas as coordenadoras efetivas que atuam na escola: Daniele e Rosa, uma possui pós-graduação em Planejamento Escolar e a outra é formada em licenciatura plena. Para elas, o mais difícil da profissão é “[...] o momento que precisam conversar com os colegas professores sobre as responsabilidades profissionais, que são esquecidas por alguns”. Como ponto positivo, Daniele aponta a possibilidade de promover pontes entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, considerando que as suas atribuições são orientar o cumprimento das diretrizes e normas de funcionamento geral da escola em várias atribuições.²³

Além das pedagogas, há, também, uma professora de educação inclusiva, Pâmela, graduada em Psicopedagogia há 15 anos, que atua na docência e desenvolve o trabalho na coordenação de Educação Especial desde 2002. Na escola Tempo de Agir, ela iniciou o trabalho em 2008. Tem como atribuição também participar do

²³ As atribuições das coordenadoras, segundo o regimento da escola são: “Orientar o cumprimento das diretrizes e normas de funcionamento geral da unidade educacional no que diz respeito: a) Início e término das atividades letivas em seu turno de trabalho; b) acompanhar a limpeza do prédio; c) controle das presenças de todo o pessoal em exercício na unidade educacional e de reposição; d) decisão quanto aos problemas disciplinares; e) elaboração dos horários normais e de reposição de aula, bem como do planejamento e demais providências relativas às atividades extraclasse, como manter atualizado o livro de registros de dados e informações, orientar os alunos no que diz respeito às normas do regimento; manter observação e assistência durante a movimentação de alunos dentro da escola; participar de reuniões na unidade educacional”.

planejamento integrado, ajudando os professores a pensar o aluno considerando a sua totalidade, independentemente de suas características, bem como fazer compreender que a marca do diferente está no respeito e na aceitação do outro.

São duas as professoras de Educação Física que atuam no turno vespertino. Lurdes com 28 anos de profissão, com orgulho desse tempo de exercício, pós-graduada em Educação Física Escolar. Trabalha na escola desde 1993 e vê a profissão como uma motivação interior: “[...] o professor deve ser mais que um transmissor tem que ser um sedutor”.

Aponta, como ponto positivo da profissão, a relação professor-aluno e vice-versa. Como ponto negativo, cita a solidão do professor diante dos desafios vivenciados na escola. Ela afirma que são várias as situações em que o professor se sente impotente. Os problemas são comunicados e não se consegue resolvê-los: “A escola vê o professor de Educação Física como o enrolado: está exposto. Será que, em sala de aula, a enrolação não acontece?”, questiona a professora.

A outra professora chama-se Julia, é pós-graduada em Psicomotricidade e em Treinamento Esportivo (ginástica e atletismo), atua na profissão há dez anos. Na escola, há três anos, desde 2005. Ela vê a Educação Física como uma disciplina tão importante quanto as demais do currículo escolar. No entanto, o que a torna mais atraente para os alunos é a forma lúdica de ensinar que favorece as relações pessoais e interpessoais.

Indica, como ponto positivo da profissão, o trabalho com a corporeidade que, segundo ela, ajuda a criança a superar suas limitações; como ponto negativo, a frustração em não conseguir desenvolver o que propõe por falta de apoio, organização escolar para que as coisas aconteçam.

Ambas escolheram ser professoras por se identificarem com os esportes e com o próprio magistério. Acreditam que os demais profissionais não veem na Educação Física a importância que a disciplina tem.

Outro sujeito atuante na escola é o professor mediador de informática. É formado em licenciatura plena em Matemática e pós-graduado em Informática. Desenvolve o trabalho a partir do planejamento dos professores. Para tanto, esse professor participa do planejamento integrado com as professoras regentes de sala. Essa participação tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico, ampliando as possibilidades por meio desse recurso. O horário de atendimento é elaborado pelas pedagogas, junto com o professor. Nesse horário, é garantido um tempo de 50 minutos para cada turma semanalmente.

A bibliotecária da escola é formada em Biblioteconomia. Penha atua há 11 anos na rede pública e começou a trabalhar na escola em 2008. Entende que a figura do bibliotecário é muito importante na escola. Quando a instituição tem um profissional qualificado, ele pode ajudar a selecionar, organizar e disponibilizar as informações atualizadas, favorecendo, dessa forma, a construção do conhecimento. Ela comenta que, atualmente, essa profissão está desvalorizada, especialmente no campo da Educação. Afirma que o número de alunos/as que frequentam a biblioteca é grande. Por esse motivo, ela até cria situações, como: o leitor do bimestre, contadores de história, tempo de 50 minutos diários para que o aluno se envolva e participe.

No total, 17 professoras²⁴ atuam na escola no turno vespertino, das quais dez são regentes de sala, duas são professoras de Educação Física, duas de Arte, três são especialistas que dão suporte ao trabalho pedagógico. O tempo de atuação desses sujeitos varia de 9 a 24 anos na docência.

A partir de diálogos informais com esses profissionais, vimos que eles concebem o lugar de professor como muito importante, pois os profissionais de outras áreas passam pelo processo de escolarização e convivem com professores. No entanto, essa realidade parece ser esquecida por todos. Consideram que, ao longo dos tempos, há um total descaso com relação às condições que, de fato, possam garantir ao professor o adjetivo de agente transformador. A falta dessas condições revela um professor que, na maioria das vezes, encontra-se desencantado com a educação.

²⁴ Ver APÊNDICE B – quadro de funcionários.

Entretanto, acreditam que existem pontos que devem ser levados em consideração: a possibilidade de o professor contribuir com a formação dos alunos e a oportunidade de aprender com o outro nas trocas favorecidas pelas relações. Afirmam que, nessas relações, o professor se renova e se realiza com o retorno de seu trabalho expresso na aprendizagem dos alunos.

É recorrente, nas falas dessas 17 professoras, a questão da desvalorização profissional, que se inicia, muitas vezes, na casa do próprio professor e se estende às famílias e até mesmo ao âmbito da própria escola. Entre outras questões, apontam a falta de espaço para a discussão coletiva, as demandas de fora para dentro de outras Secretarias,²⁵ a violência, a falta de participação das famílias na escola. Enfim, colocam todas essas questões como dificuldades/contradições do tempo de ensinar e aprender.

Os estagiários da escola são alunos do Curso de Pedagogia de diferentes faculdades, cursando a partir do 7º período. Esses alunos são contratados pela Secretaria Municipal de Educação para contribuírem com as demandas das escolas. Esses estagiários concebem o estágio como uma oportunidade para novas experiências e compreensão se, de fato, é o que desejam com o ingresso na carreira. Ressaltam que, às vezes, percebem atitudes em sala de aula que poderiam ser diferentes, considerando os fundamentos que aprendem durante o curso.

Segundo esses sujeitos, é no estágio que se percebe a relação teoria e prática. Mas afirmam que não são todas as escolas que possibilitam aos estagiários vivências com o professor regente, para que juntos possam aprender. Quando isso acontece, quase sempre não é permitido ao estagiário ter voz para intervir, a não ser na condição de ajudante para colaborar no processo.

As merendeiras, auxiliares de serviços gerais e vigias são mulheres e homens com idade média entre 30 e 40 anos, com ensino fundamental e médio, com exceção de

²⁵ As demandas de outras Secretarias estão vinculadas aos diferentes projetos concebidos para serem desenvolvidos na Educação. Exemplo: Saúde bucal, Dst/Aids, Educação para o trânsito, Meio ambiente.

uma das merendeiras que, no momento da votação, pediu o nosso auxílio para ler os nomes indicados para escola, que seriam escolhidos por meio do voto. Esses profissionais consideram a profissão boa, porque, em tempos em que o trabalho é escasso, passa a ter prioridade quem tem um salário mensal, apesar de a remuneração ser considerada baixa para o esforço que fazem.

Percebemos que esses profissionais que trabalham com a merenda escolar, o auxiliar de serviços gerais e o vigilante expressam, com pesar, o fato de não terem estudado para conseguir novas oportunidades de emprego. Comentam que têm o desejo de poder estudar. São funcionários terceirizados, com uma carga de trabalho considerável de até 12 horas diárias.

Tivemos a chance de conversar com 17 crianças de 1ª a 4ª série, indicadas pelas professoras regentes. A esses alunos e alunas perguntamos o que acham da sua escola, se precisa ou não mudar alguma coisa e do que mais gostam nessa escola. Nossa intenção foi perceber o que dizem e pensam os alunos e alunas dessa comunidade e da Serra, município que faz divisa com o município de Vitória e que constituem a clientela da escola. São crianças com muitos problemas advindos de fatores econômicos e sociais, entre outros. Na maioria dos casos, esses alunos são cuidados pelos avós. São crianças com responsabilidade de levar e trazer irmãos e primos dos Centros de Educação Infantil, chegando quase sempre atrasados à aula.

Ainda compondo o quadro de profissionais da escola, identificamos os secretários escolares. Duas mulheres e um homem, todos efetivos, dois iniciantes na profissão e a outra com 21 anos exercidos entre docência e trabalho na secretaria de escola. Comentam que veem a profissão como muito importante por cuidarem de toda a documentação dos diferentes segmentos que atuam na escola. Atribuem importância à responsabilidade que têm com a dinâmica escolar. Acrescentam que sentem o isolamento da profissão em função da burocracia.

Se, por um lado, as informações obtidas com esses sujeitos contribuem no sentido de se perceber o que dizem os atores a respeito de suas experiências, atitudes e comportamentos no dia-a-dia escolar; por outro lado, nosso desafio é tentar

compreender como as experiências vividas no contexto dessa escola singularizam a disciplina Educação Física.

A escolha dos sujeitos da pesquisa não foi estabelecida antes da própria observação. Esse procedimento revela que alguns elementos da investigação foram definidos no próprio caminhar da pesquisa. Ao nos aproximarmos de todos os sujeitos que fazem parte dessa escola, pudemos conhecê-los um pouco mais e delimitar, de modo mais preciso, os sujeitos colaboradores de nossa investigação. Optamos por privilegiar profissionais e, nesse sentido, os alunos passaram a ocupar um lugar secundário em nossas observações. Suas ações e reações eram registradas à medida que evidenciavam uma determinada intervenção profissional. Dentre os profissionais que atuam na escola, privilegamos pedagogas, diretora, professoras regentes e de Educação Física e coordenadoras, por serem estes os que estão mais presentes nos vários momentos dos quais participamos. Em outras palavras, a presença desses sujeitos é a mais evidente nos diversos eventos interativos da vida escolar.

Ao articular as contribuições de Dubet (1994), ao focar a experiência como uma articulação de lógicas próprias advindas dos sistemas comunidade, mercado e sistema cultural, com as de Lahire (2002), no que se refere à pluralidade dos contextos, e, somarmos as contribuições de Dubar (2005-2006), com relação às crises e mutações decorrentes dessas relações entre contexto e experiência vividas, foi possível entender como as ações são centrais e convergentes, considerando que, não há experiência sem relação consigo, com os outros e com o mundo, assim como não há socialização sem relação humana.

Nesse sentido, tomamos, como contribuição para análise, o conceito noção de experiência de Dubet (1994), o conceito de socialização e identidades profissionais de Dubar (2005, 2006), por acreditar, conforme dito, que as ideias desses autores se convergem no que se referem às construções sociais, em que as identidades estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma “crise das identidades”, fato que nos desafia a compreender como as experiências profissionais singularizam a Educação Física na escola, *locus* da pesquisa. Organizamos as categorias de análise tendo como base os diálogos

com a teoria e os dados obtidos e utilizamos como método a análise de conteúdo conforme indícios do capítulo seguinte.

4. ENTRE MODOS DE SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONFIGURAÇÕES DE VALORIZAÇÃO E DE DESVALORIZAÇÃO

Com base nas experiências desenvolvidas pelos profissionais, buscamos, inicialmente, identificar, nas próprias informações coletadas, ocorrências que contribuíssem para compreender como essas interações singularizam a Educação Física da escola pesquisada. Desse modo, identificamos várias formas de significar a Educação Física. No entanto, feito o mapeamento, organizamos a discussão a partir das categorias mais recorrentes as quais passamos a apresentar.

4.1A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UMA DISCIPLINA CURINGA PARA A REALIZAÇÃO DOS PSEUDOPLANEJAMENTOS INTEGRADOS

São chamados de planejamentos integrados os encontros realizados duas vezes por semana na Escola Tempo de Agir e que envolvem grupos de professores regentes, professor de Informática e de Educação Especial juntamente com uma pedagoga. Para cada grupo, existe um horário específico, de tal forma que cada série é atendida em momentos diferentes. Cada pedagoga fica responsável por dois grupos. O objetivo primordial desse planejamento, segundo a escola, é discutir as necessidades dos alunos para, juntos, buscarem alternativas para as situações apresentadas, a partir da mediação e das orientações das pedagogas. No total, observamos quinze encontros.

A organização e dinâmica dos planejamentos indicam que todas as professoras têm seis momentos de 50 minutos para a sua realização que acontecem da seguinte forma: a) três momentos para formulação de atividades e elaboração de materiais didáticos; b) um momento para o trabalho individualizado com as crianças com deficiência e ou dificuldade de aprendizagem; c) um momento para agendar com os pais uma conversa sobre seus filhos; d) um momento integrado entre professoras regentes das três primeiras séries, o professor do laboratório de informática e a professora especialista da educação inclusiva na escola.

No entanto, não se percebe a presença das professoras de Arte, de Língua Inglesa e de Educação Física nesses encontros. Esse fato ocorre, segundo as pedagogas, porque essas disciplinas garantem a participação das professoras, enquanto os alunos estão em aula, nessas disciplinas. Em um dos recreios, a pedagoga Melani explica: “pelo fato de não poder liberar os alunos, nem sempre é possível organizar a escola para envolver todos”. Em outros termos, a escola organiza o horário de forma que, no tempo do planejamento das professoras, as turmas estão nas aulas das disciplinas citadas.

Essa organização escolar possui uma intencionalidade e, portanto, não é neutra à medida que se configura em:

Lugares comuns de caráter complexo, heterogêneo. Sentidos entretecidos às condições concretas de vida que articulam as dimensões individuais, sociais, históricas, ideológicas das experiências singulares e coletivamente vividas (PIMENTA, 1999, p. 98).

Observamos também, que essa organização possui uma complexidade digna de destaque. Por um lado, essas disciplinas são consideradas relevantes por garantirem o “planejamento integrado”. No caso específico da Educação Física, a fala de alguns profissionais ilustra e reforça esse quadro. Segue a fala da pedagoga Melani: “Quando o professor de Educação Física está de licença ou gozo de prêmio incentivo, fica difícil acontecer os planejamentos”. Por outro lado, o suposto planejamento integrado não garante, de fato, a participação de todos os profissionais. Afinal, qual o critério para escolher a integração de alguns profissionais e não de outros? O que há implícito na cultura escolar que serve de sustentação para esse modo de interação profissional?

A essa situação complexa podemos associar ao que Smolka (2006) denomina de con(tra)dição da experiência ou (in)tenso sentidos e heterogeneidade do lugar comum. Podemos perceber, nessa forma de interação, uma intensidade de sentidos, que evidencia as tensões na relação de ensino, explicita as con(tra)dições intrínsecas às suas experiências – corporal, histórica, singular, profissional – e indica como as relações e condições concretas, materiais, existenciais produzem sentidos que, ao mesmo tempo, afetam e escapam da esfera estritamente pessoal.

Ora, a ausência das professoras de Educação Física nos “planejamentos integrados” nos suscita a seguinte questão: em que momento e de que maneira acontece o planejamento dessas profissionais?

As professoras de Educação Física, de Língua Inglesa e de Arte têm horário de planejamento de cinquenta minutos uma vez por semana, reservado por área, com a previsão de presença da pedagoga; para as professoras de Arte, às terças-feiras; para Língua Inglesa, às quartas-feiras; para as professoras de Educação Física, às quintas-feiras. Além desse momento, às segundas e quartas-feiras, as professoras de Arte e de Educação Física têm garantido, sem a presença das pedagogas, tempo de planejamento individualizado de quatro horas e meia.

Como a professora Júlia só atua na escola nas terças e quintas-feiras, ela não usufrui do planejamento individualizado previsto para as segundas-feiras; isso apenas ocorre com a professora Lurdes. Contudo, essa professora é vinculada ao Governo Estadual e seu contrato não é regido pelo município. Esse fato a coloca em uma situação privilegiada, no que se refere aos modos de utilização desses tempos. Portanto, a professora quase sempre não se encontra na escola nesse dia. Por sua vez, a escola não interfere nessa decisão.

O planejamento da área da Educação Física às quintas-feiras traz algumas peculiaridades que são discutidas na categoria “Educação Física entre lugares”. Porém, é possível constatar que as orientações gerais do planejamento integrado são dadas às professoras de Educação Física de forma isolada do contexto de possibilidades oferecidas aos demais professores da escola, o que gera certa insatisfação por parte delas no que se refere à participação coletiva. As duas professoras de Educação Física se ressentem dessa organização: “As professoras regentes não veem a importância da Educação Física em si. Elas veem o momento de estar livre para fazer alguma coisa. Eu noto que não é uma luta pela Educação Física, é a luta pelo planejamento delas e, por isso, têm que ter a disciplina” (JÚLIA). E ainda: “As professoras regentes não levam a Educação Física a sério, não. Para elas, essa disciplina poderia ser dispensada se não fosse o planejamento” (fala de LURDES).

A pedagoga Melani também identifica um problema no planejamento com essa área: “A escola se organizou tanto para ter um momento coletivo do pedagogo com esse profissional [de Educação Física], só que esses momentos não acontecem na prática e, quando acontece, são superficiais, porque não se consegue chegar ao X da questão”.

Além dos reclames das professoras de Educação Física, as professoras regentes também apontam esse mesmo problema. Identificamos, em suas falas, situação semelhante quando questionam: “Como vai ficar o nosso planejamento”, isso, na falta das professoras de Educação Física. Quando realça a importância da Educação Física, a professora Glória diagnostica: “Só precisa ter uma integração de conteúdos”. Essas falas indicam uma forma de significar a disciplina por parte desses profissionais. Smolka (2006), nos alerta que os “lugares comuns” desempenham, com efeito, um papel fundamental nas ideias que construímos sobre Educação. Eles fornecem fundamentos para que compreendamos as evidências consideradas inquestionáveis, uma hierarquia de valores que não necessita de ser explicitada e a que nos referimos constantemente para explicar o que nos acontece e o que fazemos.

Diante disso, indagamos: como um “lugar comum”, o que essa organização escolar nos sinaliza acerca da Educação Física? Conforme nos diz Correa (1999), os “lugares comuns” desempenham, com efeito, um papel fundamental na estruturação das ideias que construímos sobre a educação. Eles fornecem um conjunto de fundamentos à elaboração dessas ideias, constituindo um princípio de inteligibilidade estruturado em torno de evidências consideradas inquestionáveis. Nesse sentido, a organização da escola, como um “lugar Comum” contribui para a produção e reprodução de uma comunidade ilusória. A escola se constitui por definição, importante espaço de produção de ocultações e, portanto, espaço de ilusões partilhadas.

A nosso ver, a Educação Física compartilha um lugar singular com a Língua Inglesa e a Arte. Que lugar é esse? Elas funcionam como disciplinas curingas com as quais os alunos estão envolvidos para que os demais professores possam se reunir para planejar. Essa situação nos lembra a explicação de Nóvoa (1992) ao se referir à

metáfora de *bridge*²⁶, em que um dos parceiros de um jogo ocupa o “lugar de morto”, sendo obrigado a expor a suas cartas em cima da mesa. Nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas o jogador, dono das cartas não pode interferir no desenrolar do jogo. Essa metáfora é usada pelo autor para analisar três triangulações: 1) o triângulo pedagógico (professores, saber e alunos); 2) o triângulo político (professores, Estado e pais/comunidade); e 3) o triângulo do conhecimento (saber da Pedagogia, saber da experiência e saber das disciplinas). O “lugar de morto” nessas triangulações diz respeito, segundo Nóvoa, aos processos de exclusão do professor.

Em nosso caso específico, não se trata de ilustrar essas triangulações, mas de chamar a atenção para uma dupla exclusão que ocorre dentro da própria socialização profissional do docente para garantir um momento da organização escolar: do professor de Educação Física e da Educação Física como componente curricular.

Como nos lembra Dubar (2005), essa socialização é entendida como um processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. Esse autor entende a identidade como o resultado de uma socialização e defende que o conceito de identidade depende da trajetória de vida do indivíduo e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela socialização familiar. Por sua vez, Dubet nos alerta que esses processos de socialização envolvem conflitos.

Assim, ressaltamos que, na Escola Tempo de Agir, o “lugar do morto” é ocupado pela Educação Física, Arte e Língua Inglesa. Isso envolve socializações profissionais conflitantes, porque, como explica Nóvoa (1992, p. 7), “[...] o lugar do “morto” [...] está presente, tem de ser levado em consideração, mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos”.

Nesse papel de curinga ou de “morto”, a Educação Física e a Arte possuem uma peculiaridade. Em 2008, a grade curricular da Escola Tempo de Agir foi modificada.

²⁶ Metáfora encontrada no prefácio da 2ª edição do livro organizado por Nóvoa.

A escola pediu a inclusão de mais aulas para a Educação Física e Arte: esta passou a contemplar duas aulas semanais, enquanto aquela aumentou de duas para três aulas semanais. A solicitação para ampliar a carga horária da disciplina Educação Física feita à Seme ocorreu para atender a necessidade de organizar o tempo escolar de planejamento: “Assim, nesse ano, foi aprovada uma grade contemplando mais aulas de Educação Física de 1ª a 8ª série” (PAOLA). Percebem-se, nessa atitude, fortes inclinações utilitárias da Educação Física.

Essa lógica de ação que guiou a flexibilização na organização escolar da instituição investigada nos remete a algumas reflexões. Dentre elas, Enguita (2004) chama a atenção para o fato de que a literatura sobre o tema organização escolar não tem oferecido aportes para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar. O autor constata que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação. Contudo, os marcos internacionais e nacionais nas políticas públicas para a educação têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Nesse sentido, a flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas e nas instituições escolares orientadas a partir da lógica do mercado.

Assim, Enguita (2004) verifica ainda a existência de uma grande lacuna, na produção bibliográfica, no que se refere tanto às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização. As reações não são apenas das professoras da disciplina. Houve, por parte das pedagogas, o esforço de organizar os tempos para que os Conselhos de Classe (após o período de greve dos docentes) acontecessem com a participação das professoras de Educação Física, de Arte e de Inglês, juntamente com as regentes. Como uma forma de compensar o problema no planejamento integrado, isso foi previsto e, para tanto, as pedagogas contaram com a colaboração das estagiárias.

Observamos que dúvidas pairavam, quando a professora Anita perguntou: “E as aulas de Inglês, Educação Física e Arte, que a gente fica com os alunos quando essas professoras estão no gozo de seus benefícios?”. Ressaltamos que as professoras solicitaram à diretora que as reuniões que estavam previstas para acontecer nas quartas-feiras passassem para as terças-feiras para possibilitar a participação de Júlia.

Nesse sentido, na escola investigada, a Educação Física assume um papel de curinga e há, nisso, uma ambigüidade, pois, se, de um lado, os profissionais reconhecem a base que ela oferece para a garantia dos planejamentos, de outro, a lógica de ação estratégica que fundamenta esse “lugar de morto” coloca em risco a própria noção de integração das ações profissionais no que tange aos planejamentos coletivos. Mas, como indicamos, isso não ocorre sem resistências. Por isso, a importância dos processos culturais de subjetivação, por se edificar e se desenvolver nas e por meio das relações com o outro.

Outro elemento a se destacar é que essa organização dos supostos planejamentos integrados compõe a experiência social docente nessa escola e, nesse sentido, vincula-se à construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional.

Refletir sobre isso nos leva a compreender que:

[...] não existe uma relação instrumental entre formação e organização (formar primeiro, para mudar depois), mas sim que as pessoas ‘se organizam, formando-se’ e que ‘se formam, organizando-se’. Neste sentido, as organizações – enquanto construções sociais – são, elas próprias, um processo permanente de formação contínua. E as formações – enquanto contexto de trabalho – são, elas próprias, um processo permanente de desenvolvimento organizacional (BARROSO, 2006, p. 139).

Para Barroso, os processos de formação e organização estão imbricados e são dependentes um do outro. A sobrevivência de um depende diretamente do que o outro é capaz de oferecer. Entretanto, na escola em questão, o processo de construção identitária do que é ser docente não é homogêneo. Por mais que existam elementos em comum vinculados ao ensino, as professoras regentes e as de Educação Física, Arte e Língua Inglesa vivenciam experiências diferenciadas na sua socialização profissional e, nesse aspecto, a identidade docente também se mostra heterogênea.

4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA MENOR

Em conversas com os profissionais da Escola Tempo de Agir, por mais diversos que tenham sido os argumentos utilizados, foi unanimidade a afirmação de que a Educação Física é importante para o currículo escolar. Entretanto, alguns estudos já identificam que afirmações como essas se apresentam no mínimo contraditórias se considerarmos os dados advindos do cotidiano da escola. Figueiredo et al. (2008) aponta algumas ações que se materializam na Educação Física na escola quando: a) recusa de alunos que não participam das aulas por não considerarem importante; b) prioridade de certos saberes em detrimento de outros; c) valorização do saber utilitário; d) estereótipo esportivo atribuído ao professor. A conclusão a qual chega o referido estudo nos parece relevante diante de alguns dados que coletamos. Deixamos a impressão de que a indispensabilidade da Educação Física está relacionada à organização da escola; porém, ela se torna secundária na relação de espaço e tempo com as outras disciplinas. Portanto, essa disciplina se caracteriza no contexto escolar como disciplina menor.

De acordo com os nossos dados, essa característica aparece traduzida em dois aspectos: a Educação Física como disciplina não séria e como disciplina de suporte do conteúdo desenvolvido pela professora regente.

Para ilustrar a primeira situação, recorreremos aos bilhetes encaminhados aos pais pelas pedagogas e coordenadoras. Esses bilhetes tinham como finalidade informar e envolver os pais nas questões pedagógicas da escola, quando enviados pelas pedagogas. Já os bilhetes encaminhados pelas coordenadoras comunicavam aos pais ou responsáveis questões referentes à disciplina dos alunos, às saídas para as aulas de campo, bem como os horários de saídas nos dias de assembleias.

Não percebemos, nos bilhetes de natureza pedagógica, nenhuma referência direta à Educação Física, uma vez que, nesses bilhetes os pais ou responsáveis eram chamados para conversas relacionadas com o ensino, no que tange às dificuldades de aprendizagens e possibilidades de intervenção. Desse modo, indagamos: que disciplina é essa que não suscita nenhuma questão quanto à aprendizagem do

aluno e possibilidades de intervenção? Por que os eventos do processo de ensino-aprendizagem que ocorrem no tempo e espaço da Educação Física não são levados em consideração?

O único momento no qual percebemos o envio de um bilhete foi quando a professora Júlia, em reunião, solicitou às pedagogas que informasse aos pais sobre a necessidade de arrumar e acompanhar os filhos no dia da festa Junina²⁷. Mediante a solicitação da professora, o bilhete foi elaborado, apresentado a ela para possíveis acertos. O retorno desses bilhetes assinados pelos pais ou responsáveis se constituiu em critério para a definição dos alunos que iam ensaiar as danças para apresentação no dia da festa.

Encontramos outro exemplo sobre o sentido de não seriedade da Educação Física nos recreios das professoras. Em geral, esse intervalo apresenta-se sempre como uma oportunidade para conhecer um pouco mais de suas histórias, seus limites, possibilidades, valores, crenças, etc. Esse momento, a princípio, é considerado *sagrado* pelos professores, por ser um tempo de se libertar, temporariamente, de todas as angústias vivenciadas na sala de aula.

Nesse espaço, as professoras, inclusive as de Educação Física, reclamavam sobre a ausência de participação delas nas decisões da escola, referindo-se a datas marcadas e a encaminhamentos comunicados pelas pedagogas após reunião com a diretora.

Em um desses recreios, Júlia perguntou à professora Flora por que um dos alunos de sua turma não foi para a aula de Educação Física, já que ele estava na sala de aula. Flora respondeu que ele não fez a tarefa e estava agitado, por isso considerou que ele não poderia ir para a aula de Júlia.

Esse evento nos traz vários pontos de discussão. Aqui novamente identificamos a posição de Júlia ao questionar questões afetas ao exercício docente. Também podemos observar que há um interesse dos alunos pela Educação Física. Em

²⁷ Abordaremos mais à frente o papel da Educação Física na festa junina.

conversa, a maioria dos alunos indicou que a Educação Física era a disciplina de sua preferência. Ora, diante disso, o professor regente se aproveita dessa situação e transforma essa disciplina em um mecanismo para punir ou não o aluno de acordo com o comportamento apresentado. Contudo, para isso ocorrer, existe um imaginário no qual a Educação Física ocupa um lugar menor.

Ao suspender um aluno da aula de Educação Física, a professora confirma a ideia de que, na organização escolar, existem hierarquias profissionais e que o professor regente é tido como mais importante que os demais professores. Desta forma, o próprio saber de sua área é considerado de maior relevância e, por isso, os alunos precisam se comportar de forma a assimilá-los, enquanto outros saberes não têm tanta importância assim e, por isso, não têm problema se não forem contemplados. Há, nesse processo, a descaracterização da autonomia (mesmo que relativa) da professora de Educação Física em relação à disciplina que ministra.

Assim, podemos perceber que a hierarquia dentro da profissão se vincula, em alguns momentos, com a hierarquia das disciplinas escolares. Por mais que a hierarquia observada possa se relacionar com aspectos históricos,²⁸ Souza e Vago (1999) afirmam que existe, na escola, uma “hierarquia de saberes” que estabelece, num patamar superior as disciplinas essenciais – mais importantes, com mais *status* - normalmente aquelas ligadas à porção cognitiva, ao trabalho intelectual tradicional da sala de aula, à língua escrita em detrimento daquelas disciplinas consideradas de saber periférico, ligadas à dimensão corporal, ao trabalho fora da sala de aula, menos importante e, portanto, com menos *status*, como a Educação Física.

Essa hierarquia também se expressa na organização territorial da escola por meio da dicotomia pátio-sala de aula. A pedagoga Melani acredita que “[...] a Educação Física na sala de aula atende menos às necessidades das crianças”. A associação defendida é da Educação Física com o pátio. Em um dos diálogos travados com Júlia, ela aponta que há uma dificuldade entre as professoras de Educação Física e as regentes com relação aos espaços das salas de aula. Para usar a sala de aula, o

²⁸ Algumas disciplinas se legitimaram no currículo escolar primeiro que outras, conforme nos apontam Marcílio Souza Junior (1999) e Santos (1990).

professor de Educação Física solicita a autorização da professora regente, o que nem sempre acontece de forma tranquila.

O sentido de ser uma disciplina menor ou não séria também foi observado em outros momentos. Em horário de planejamento, as pedagogas sugerem às professoras regentes como conteúdo a temática “brincar”, como possibilidade e recurso metodológico. Essas professoras manifestaram algumas restrições à proposta. Diante disso, as pedagogas questionaram as professoras sobre qual seria a solução para essa reação. Uma das professoras, Flora, disse: “Acho que o brincar é para as aulas de Educação Física”. As outras concordaram com a proposição, mas entenderam que isso também seria válido para as regentes, desde que fosse nas sextas-feiras. A motivação implícita a essa proposta é a vinculação da sexta-feira com um dia mais livre, considerando o desgaste decorrente da semana. A professora (Anita) diz que não se importa que os alunos levem os brinquedos, mas “só deixa brincar, após o término dos deveres”. Outras ainda se mostram solidárias à posição dessa professora.

Recuperamos os argumentos apresentados. O brincar é atribuído, inicialmente, à Educação Física. Em um segundo momento, o brincar pode ser assumido pela regente, mas em situações específicas. A primeira delas é o dia da semana determinado pelas professoras regentes para brincar. Está subentendido que a sexta-feira serviria para compensar e extravasar os acúmulos da sala de aula durante a semana. Seria, portanto, um dia de liberdade e folga para professoras regentes e alunos. A outra situação diz respeito a necessidade do brincar vir após o término do trabalho considerado sério.

Inicialmente, destacamos que, diferente do que foi constatado pela pesquisa de Figueiredo et al., Como os nossos dados não vinculam a Educação Física ao esporte e sim ao brincar. A Educação Física associada ao esporte apareceu em apenas uma situação na Escola Tempo de Agir. A partir das experiências com as aulas de Educação Física que teve em sua época na escola básica, a professora Aline, em um dos diálogos que tivemos com ela, defende que a Educação Física se transforme em “descoberta de potenciais esportivos”. Reconhecemos que a

associação entre essa disciplina e o brincar pode estar relacionada Com o fato de esta pesquisa ser desenvolvida no primeiro segmento do ensino fundamental.

Essa vinculação negativa entre brincar e não seriedade mereceria ser tratada a partir das várias concepções teóricas de brincar e da sua importância no contexto escolar. No entanto, devido ao foco desta pesquisa, registramos que ficou evidente a concepção de brincar como contraposto ao trabalho dito sério; então, é atribuído à Educação Física um caráter de não seriedade. Por sua vez, o espaço da sala de aula é sério e lá não se pode brincar. Esse fato também deixa transparecer a (des)integração e problemas das intervenções profissionais pseudointegrados na Escola Tempo de Agir.

Observamos o desconhecimento com relação aos saberes a serem tratados pela Educação Física, ou mesmo uma noção parcial desse saber na escola. Certamente essa dinâmica opera com uma lógica estratégica de hierarquização dos saberes que estabelece num patamar superior as disciplinas “essenciais”, “maiores”, ligadas à porção cognitiva, em detrimento daquelas associadas à dimensão do corpo e “não” intelectual, portanto, “menores”.

Interessante é que essa diversidade na forma de pensar o brincar, no contexto da escola, não se restringe às professoras. Ela abrange, também, o imaginário dos pais, conforme a fala de uma mãe: “Acho que agora não é mais hora de brincar, minha filha já brincou muito na Educação Infantil, já tem as aulas de Educação Física”. A fala dessa mãe, confirmada pelos demais pais presentes, demonstra que a criança, ao sair da educação infantil para ingressar na primeira etapa do ensino fundamental, não tem mais direito ao brincar a não ser que seja nas aulas de Educação Física.

Alguns autores, como Oliveira (2006), Moyeles (2002), Rocha (2005) e Kischimoto (2007, 2008) e entre outros, indicam que as crianças pequenas se beneficiam intensamente do brincar e das interações com outras crianças e com adultos em pequenos grupos informais, nos quais seu trabalho e ou atividade são enriquecidos pelo contexto e são de real interesse para elas. Talvez coubesse às professoras de Educação Física suscitar uma discussão com o corpo docente e, posteriormente,

com toda a comunidade escolar, assumindo o compromisso com a ação pedagógica, uma vez que o brincar foi defendido na reunião de pais por Júlia como conteúdo da disciplina. Assim, o papel da Educação Física de entreter seria ultrapassado pelo seu papel sério de brincar, sem abandonar o caráter lúdico de se divertir a que as crianças fazem alusão quando falam de suas preferências com relação às disciplinas.

O fato de ser compreendida como uma disciplina menor e seu profissional ser visto como inferior na hierarquia docente dá margens aos demais professores da escola de se sentirem legitimados a definir conteúdos a serem abordados pela Educação Física. No planejamento integrado das 4^{as}. séries, por exemplo, o professor de laboratório relata o caso de um aluno com obesidade que, na hora do recreio, come sem limite. Esse professor sugere que os professores de Educação Física trabalhem a questão da alimentação em suas aulas. Essas sugestões foram tratadas sem a presença dos professores da referida disciplina, assim como ocorreu em vários momentos por nós observados.

Por que esse tema caberia só à Educação Física? Não poderia ser um tema de outras matérias (p. ex.: Ciências)? Em sua concepção, o professor de Informática pensa a Educação Física a partir da área da saúde e do controle corporal. Essa concepção de Educação Física se vincula à área médica, pela capacidade de intervir na melhoria das aptidões físicas dos alunos. A Educação Física continua aqui como uma disciplina menor, à medida que está circunscrita ao físico/biológico e não ao cognitivo.

Essa mesma concepção foi observada por nós, no mural montado pelos estagiários, que faz referência ao dia do trabalho, mais especificamente, faz uma homenagem aos trabalhadores da educação. Esse mural foi organizado a partir pequenas reportagens sobre os profissionais docentes. Não percebemos, no referido mural, menção a outras profissões presentes na escola, como merendeira, auxiliares de serviços gerais e vigilantes.

No mural, há uma pequena reportagem específica sobre o professor de Educação Física que é apresentado como um profissional que cuida do corpo, na perspectiva

da saúde.²⁹ As informações indicavam que a maior parte dos professores de Educação Física foca seu interesse nas academias. A reportagem apresentada não contempla a Educação Física escolar, em consequência, não faz referência aos docentes da área, apesar de o mural estar fixado no espaço da escola.

No primeiro Conselho, as pedagogas, juntamente com seus respectivos grupos de orientação, organizaram e encaminharam a situação dos alunos nas pautas, a saber: alunos transferidos, recebidos, faltas, ordem de pauta. Somente as professoras regentes receberam informações sobre como organizar as pautas. O que demonstra que a disciplina Educação Física e as professoras passam despercebidas pela secretaria, com relação aos encaminhamentos de organização das pautas. Esse procedimento foi repudiado pelo grupo, principalmente quando a secretária se justificou dizendo que não foi sua intenção, mas atribuiu às professoras regentes o papel de passar às professoras de Educação Física as informações recebidas da secretaria. Por sua vez, as duas professoras de Educação Física corroboraram essa posição, reivindicando que, a partir dessa data, fossem também informadas de cada situação.

A outra faceta da Educação Física como disciplina menor aparece na caracterização dessa disciplina como reforço da aprendizagem da sala de aula ou sua compensação. Essa ideia, percebida nos diálogos com uma das professoras de Educação Física, com algumas professoras regentes e uma das pedagogas, apresenta indícios do que pensam essas professoras e as pedagogas a respeito da Educação Física.

Júlia tenta explicar a importância da sua disciplina no currículo escolar, afirmando que:

[...] ela [a criança] aprende muito mais ali jogando, com uma brincadeira do que ficar escrevendo. Eu acho que a importância da Educação Física é essa. Não que eu vou procurar uma matéria. Exemplo: alfabetizar na Educação Física, colocando letra em tudo, mas, assim, sair da especificidade da Educação Física e entrar na alfabetização. Mas que eu posso contribuir, eu posso, de uma forma lúdica eu posso, eles assimilam mais. E também, né?... a facilidade corporal, fazendo a atividade reflete na sala de aula.

²⁹ Trata-se de um trecho retirado de uma revista não devidamente identificada.

Júlia busca defender a autonomia da Educação Física, mas seu argumento crucial torna-se frágil em função de centralizar-se na ideia de que seu trabalho faz a criança aprender mais facilmente os conteúdos da sala de aula.

As professoras regentes Anita e Glória expressam com maior exatidão a perspectiva da Educação Física como suporte do trabalho desenvolvido em sala: “Entendo que a Educação Física precisa caminhar junto com o regente para dar suporte aos conteúdos, maior integração, reforça as questões cognitivas” (ANITA); “A Educação Física, como suporte do trabalho pedagógico, precisa haver planejamento integrado com a participação das professoras de Educação Física” (GLÓRIA). Quando defende a necessidade do trabalho interdisciplinar, a pedagoga Melani pensa, por exemplo, na Educação Física trabalhando números de modo a facilitar a aquisição do conhecimento matemático de sala de aula. Por sua vez, Talita prolonga, por uma outra via, o argumento da Educação Física como um brincar, mas acrescenta a importância compensatória dessa função: “A sala de aula impede a dinâmica, movimento que a criança necessita. Na sala, nós, professoras, observamos que a criança mexe o tempo todo, mas, não temos outra alternativa, com isso não conseguimos mudar o que está posto. A Educação Física supera essa limitação imposta pela sala de aula” (TALITA).

Essa visão de Educação Física vincula-se à influência da forte presença do discurso da educação psicomotora³⁰ nas primeiras séries do ensino fundamental.³¹ Nesse contexto, a Educação Física torna-se uma “educação pelo movimento”, ou seja, ao usar o movimento, essa disciplina leva a criança a aprender os diversos conteúdos das outras matérias. Contudo, a própria Educação Física fica desprovida de conteúdo próprio.

A apropriação do discurso psicomotor apresentou uma dinâmica contraditória para a Educação Física. Por um lado, como identifica Soares (1996), a influência do discurso psicomotor ajudou o professor de Educação Física a se envolver, de modo

³⁰ A Educação Psicomotora é o ramo pedagógico da Psicomotricidade que representou a tentativa de erigir uma ciência do movimento humano. Esse campo da Psicomotricidade busca dar um tratamento pedagógico aos chamados aspectos psicomotores: coordenação motora, esquema corporal, percepção espacial e percepção temporal.

³¹ Lembramos que um dos cursos de especialização de Júlia foi a Psicomotricidade.

vigoroso, com as tarefas escolares, não mais preocupado com a formação do aluno-atleta: “Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança” (SOARES, 1996, p. 9). Por outro lado, esse envolvimento profissional ocorreu a partir da perda da especificidade de conteúdo dessa disciplina.

Não intencionamos entrar no debate da legalidade e da legitimidade acerca da Educação Física, mas salientamos que a disciplina concebida nos moldes de complemento afeta a sua legitimidade. Segundo Bracht (1992), a legitimidade é a razão de ser da disciplina no currículo e expressa autonomia pedagógica, autonomia que pressupõe reger-se por princípios e códigos próprios. Se, nos relatos citados, cada profissional sente-se capaz de dizer como a Educação Física deve ser constituir no contexto da Escola Tempo de Agir, então, perguntamos: como fica a autonomia pedagógica da Educação Física nessa escola? Essa situação, para Bracht, faz com que, em maior ou menor grau, a Educação Física, sua identidade e seu desenvolvimento sejam totalmente determinados a partir de fora; como consequência compromete a sua legitimidade social (BRACHT, 1992, p. 21).

Entretanto, não foi apenas uma perda da especificidade. Como considera Soares (1996, p. 9), com a introdução do discurso psicomotor no campo educacional a partir dos anos de 1970, “[...] todas as pessoas envolvidas ou não com o ensino davam palpites sobre o que deveria ou não ser do domínio da Educação Física na escola”. Portanto, aqui se colocou para os profissionais dessa disciplina mais um momento de perda da sua autonomia. Nesse caso, reforça-se a hierarquização docente.

Sendo o nosso foco o vivido cotidiano, não podemos desconsiderar que, nesse vivido, estão presentes aspectos históricos que influenciam o modo de significar a Educação Física; nesse vivido, aspectos históricos são partilhados, legitimados, algumas vezes, reproduzidos ou questionados. Por isso, a importância de se perceber os laços entre construção de individualidade (em nosso caso, da Educação Física e de seus profissionais) e a construção social.

4.3A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CENTRO DAS FESTAS ESCOLARES

Consolidando a ideia de que a Educação Física da escola é determinada na ação docente expressa no fazer do professor, o posicionamento de Júlia contribuiu para um novo direcionamento com relação à inserção das professoras de Educação Física nas demais reuniões de pais e em outros momentos. As pedagogas passaram a reservar um tempo para a fala desses profissionais, com uma organização diferenciada, na qual se solicitou a contribuição dos estagiários da escola. Nesse sentido, é importante dizer que não era essa a organização inicial quando começamos a observação. Antes, as professoras de Educação Física ministravam suas aulas e não tinham oportunidade de participar dos encontros; elas ministravam aulas no momento das reuniões para que nenhum aluno fosse dispensado cedo, como exige a Secretária Municipal de Educação.

Também observamos essa mesma preocupação das pedagogas com relação ao Conselho de Classe. Elas organizaram os tempos para que o Conselho acontecesse com a participação das professoras de Educação Física, de Arte e de Língua Inglesa, juntamente com as regentes. Isso só ocorreu em função da primeira reunião de pais na qual a professora Júlia se posicionou. Para essa nova organização, as pedagogas também contaram com a colaboração dos estagiários.

No segundo momento do primeiro Conselho, cada pedagoga solicitou que as professoras expusessem a situação dos alunos em termos de aprendizagem e comportamento. Nesse sentido, cada professora, inclusive as professoras de Educação Física, pôde falar e ser ouvida sobre o que vivia em aula e o que sabia a respeito de cada aluno. Após essa explanação, as pedagogas solicitaram que as professoras apontassem algumas alternativas. As professoras lançaram algumas propostas, como: conversar com os pais, elaborar propostas de intervenção e até remanejar alunos de uma sala para outra.

Outro espaço em que observamos o esforço de articulação das pedagogas foi nas reuniões da escola que tinham a finalidade de discutir e encaminhar situações pertinentes ao cotidiano escolar. Em um desses encontros com as professoras

regentes, elas tentaram dar coesão ao trabalho integrado dos diversos professores. A motivação para esse acontecimento foi a festa junina. Assim, elas organizaram com as professoras os dias e os horários em que as regentes ajudariam as professoras de Educação Física nos ensaios das danças para a festa. Percebemos aí um empenho das pedagogas e da diretora para que o planejamento acontecesse em função da festa.

O segundo ponto da pauta, nesse planejamento, foi encaminhado pela coordenadora Daniele. Refere-se à data para a festa junina, que não daria mais para acontecer no dia 28 de junho. Primeiro, porque estava muito próximo; segundo, porque, nessa data, os pais ou responsáveis ainda não teriam recebido pagamento. Após essa fala, o grupo manifestou sua concordância em mudar a data, passando para o dia 5 de julho. Data em que os pais e ou responsáveis já teriam recebido pagamento.

O assunto festa junina assegurou o que se desejava em termos de articulação do trabalho na escola. A diretora comunicou ao grupo que a professora Júlia precisava de ajuda e outra organização do tempo foi pensada para os ensaios, uma vez que a professora só estava na escola às terças e quintas-feiras. A pedagoga sugeriu, conforme indicação das professoras no planejamento, a junção das turmas por séries, explicando que uma professora ajuda nos ensaios e duas ficam com as demais crianças que não estão ensaiando. Não houve nenhuma manifestação em contrário. As professoras de Educação Física apontaram a necessidade de as pedagogas encaminhar aos pais ou responsáveis um bilhete, solicitando autorização para os alunos ensaiarem e, ao mesmo tempo, comprometendo-se em levar o aluno no dia da festa para dançar.

Júlia estava preocupada com a organização da festa que ocorreria em junho de 2008. Como pesquisadora, fiquei em dúvida e perguntei a ela o que pensava sobre as atribuições da disciplina Educação Física relacionada com as festas nas escolas. A professora, então, respondeu: “[...] vejo como um estigma, uma cultura da escola, mas, eu gosto e não me importo de participar com essa atribuição. Alguns colegas não fazem de jeito nenhum”. Nesse ponto, o reconhecimento da possibilidade de tensões cotidianas, particularmente, vividas em cada um dos espaços escolares

pesquisados influenciou diferentemente não apenas as representações produzidas, como também as práticas concretas.

Considerando que a prática docente é decorrente de uma intencionalidade, perguntei novamente: “Como você articula os conteúdos que está desenvolvendo com as festas previstas?”. Ela respondeu: “É por isso, que vim perguntar a data da festa junina. Gosto de saber antecipado, de forma que haja uma articulação. Exemplo: trabalhar os ritmos para as danças, pensar nas coreografias, etc.”.

Nota-se, na fala de Júlia, uma certa ambigüidade nos modos de atuar dos professores de Educação Física. A impressão que tivemos é que, mesmo reconhecendo o estigma de relacionar com a Educação Física à festa, a professora abre mão de alguns princípios na tentativa de ver reconhecido o lugar da disciplina e da sua intervenção na vida escolar.

Podemos identificar que essa ambigüidade pode vincular-se à compreensão de Goodson (2008 p. 21) quando considera que as formas de conhecimento que produzimos e utilizamos estão estreitamente ligadas às percepções que temos de nós próprios e às projeções que fazemos de nós mesmos. Do mesmo modo, as formas de conhecimento que os profissionais possuem estão substancialmente implicadas no tipo de pessoas que são e que acreditam ser. Contudo, essas formas de conhecimento podem ser reestruturadas. Como resultado disso, acirra-se a tensão entre o tipo de pessoa que os docentes são e aquilo que os outros entendem que eles são.

Percebe-se, no processo de organização da festa junina na Escola Tempo de Agir, um potencial de integração entre profissionais tendo em vista a festividade. É uma lástima que se articule a intervenção profissional a um momento que já perdeu o seu sentido em termos pedagógico, uma vez que essa festa, para a escola, tornou-se um fim em si mesma, inquestionável. Sem reflexões, a festa junina, na maioria das escolas, é apresentada como se cultura só se adquirisse no mundo globalizado, ou socialmente desenvolvido. Descaracteriza-se, assim, a imagem do ruralista que aplaude ao ver sua cultura exibida, sem perceber que está sendo cobaia das estratégias de mercado, fortalecida nos meios educacionais (CAMPOS, 2007).

Por meio da apresentação, os professores teriam elementos riquíssimos para fazer da festa um excelente momento pedagógico e esclarecer os educandos que a cultura rural nasce também do sofrimento e das precárias condições de vida do homem no meio em que está inserido. Assistimos, ainda, nesse contexto, ao discurso da festa como possibilidade de integração escola-família, mas, se considerarmos as discussões preliminares e os argumentos colocados sobre a data em que festa deveria ocorrer, percebemos aí, o sentido e os indícios de uma integração utilitária nesse processo.

No dia da festa, a diretora da Escola Tempo de Agir anunciou à comunidade que toda a renda da festividade seria utilizada para a comemoração do dia das crianças e dia dos Professores. Neste caso, a festa representa uma oportunidade de angariar algum fundo para além daquele determinado pela política municipal. Nesse momento, a Educação Física ganha centralidade e, a partir dela, busca-se a integração profissional e a organicidade da instituição.

4.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE LUGARES: TENSA RELAÇÃO ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO

Gandin (1995) considera que o processo de planejar é um momento precioso de reflexão coletiva, no qual a escola tem a oportunidade de exercer sua autonomia. Portanto, constrói, passo a passo, sua identidade, transformando intenções em ações concretas.

Tendo como bases as reflexões de Dubar (2005, 2006) e Dubet (1994), podemos afirmar que o planejar é um elemento constitutivo da profissão docente, que se configura como um dos momentos centrais da experiência social de ser professor. Sem ele, o professor não sistematiza, não avalia com critérios coerentes e não oferece novos rumos à sua intervenção. A sua valorização ou desvalorização possui impactos sobre a construção da profissionalidade docente.

Em nossas observações, notamos que, na Escola Tempo de Agir, algumas professoras, de fato, aproveitavam o tempo garantido para planejamento, enquanto outras nem tanto. Além dessa forma de dar sentidos aos planejamentos pelas professoras, percebemos, também, dificuldades de as pedagogas acompanharem os planejamentos previstos na organização da escola. Isso se constitui na falta de planejamento tanto para as regentes quanto para as professoras de Educação Física, ocorrendo com maior incidência com as professoras dessa disciplina.

Desse modo, nessa escola, o planejamento apresenta-se como um problema para todos³² (ele nem sempre ocorre; quando ocorre, muitas vezes, é esvaziado; em outras situações, as pedagogas se ausentam para cobrir as licenças ou prêmios incentivos dos professores ou devido à necessidade de atender a pais ou a crianças com necessidades especiais, etc). Contudo, os dados coletados indicam que o planejar se torna mais problemático para a Educação Física. Sendo assim, neste item, pretendemos destacar o cotidiano do planejamento das professoras de Educação Física com as pedagogas, por entender que nele se constrói uma determinada singularidade dessa disciplina escolar).

O primeiro elemento que nos chamou a atenção foi o planejamento para as professoras de Educação Física ter início um mês após o planejamento das professoras regentes. Nesse caso nos perguntamos: qual o sentido dessa disciplina no currículo da escola? O que pensam os profissionais sobre ela? O que a singulariza? Consideramos que não é possível intenção educativa à margem da prática pedagógica, que se faz no interior das instituições, sob pena de distanciar a escola de seu papel social, promovendo desvalorização tanto do docente quanto da disciplina em que atua.

³² A dificuldade de efetivação do planejamento pode ser relacionada com O problema na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP). Na Escola Tempo de Agir, existe o PPP, mas ele apresenta algumas lacunas: encontra-se desatualizado e se reduz a questões regimentares sobre a conduta das pessoas. Não conseguimos perceber nenhuma orientação como: concepção de ensino, seleção de conteúdos, dentre outros pressupostos de uma proposta pedagógica. Segundo a pedagoga Bete, essa foi uma das dificuldades encontradas e que se prolongou no ano de 2008, apesar de ter sido o encaminhamento do grupo para 2007. Parece que os profissionais dispensam, inclusive, o papel de orientação geral PPP na constituição da profissão. Assim, acreditamos que a falta de efetivação dos planejamentos e, em consequência, a dificuldade de tomar a prática como ponto de partida e chegada pode prejudicar a construção do projeto. Com isso, a escola se orienta pelo fazer estratégico e os profissionais não se dão conta da relevância do PPP na constituição da profissão.

Na segunda semana do mês de março, a professora Júlia procurou a sala das pedagogas para uma conversa sobre a organização dos tempos da escola. Queria saber o que estava previsto para o bimestre. A resposta da pedagoga foi: “Você não estava participando dos planejamentos” (MELANI). Houve um breve silêncio; a professora Júlia se retirou enquanto as pedagogas continuaram a conversa que estavam tendo com outra pessoa.

No dia 1º de abril, em planejamento, a professora Júlia questionou as pedagogas por que as coisas estavam acontecendo e ela não estava sabendo. Novamente, as pedagogas responderam que ela não estava participando dos planejamentos, ocasião em que as informações eram veiculadas.

Na semana seguinte, no horário do planejamento, a pedagoga estava atendendo a dois alunos com problemas de comportamento. As professoras procuraram a pedagoga e perguntaram se não ia acontecer o planejamento. A pedagoga pediu que elas aguardassem. Enquanto aguardavam, a professora Júlia comenta: “Se as informações acontecem no planejamento, como vamos saber das coisas, se o planejamento não se concretiza”. Lurdes sinalizou sua concordância com a colega.

Ficou explícito, na fala da professora Júlia, um sentimento de impotência, bem como a indicação de conflitos entre os profissionais. O cotidiano é uma roda viva, mas, se consideramos a resposta dada pela pedagoga a Júlia, entende-se o comentário da professora e, portanto, a sensação de exclusão das professoras e, em consequência, da disciplina. Nesse dia, a pedagoga se excedeu no atendimento dos alunos e o planejamento em conjunto com as professoras de Educação Física não foi concretizado, apesar de as professoras terem aguardado conforme solicitação da pedagoga. Terminou o tempo previsto e a ausência da pedagoga se confirmou em função do atendimento que estava fazendo. O agravante da situação é o fato de o planejamento dessa disciplina ser previsto para acontecer no último horário na organização escolar, sem a perspectiva de ser compensado.

Ao encerrar o atendimento aos alunos, já no final do horário previsto para o planejamento, a pedagoga chegou à sala onde as professoras aguardavam e se

desculpou pelo ocorrido. A professora Júlia, então, comunicou, em tom de brincadeira, que iria reivindicar, por escrito, a efetivação dos planejamentos para a Educação Física.

Os planejamentos das professoras de Educação Física ficaram, também, prejudicados devido às licenças médicas, prêmio incentivo, data de aniversário.³³ A ausência ocasionada pelas licenças fez com que as pedagogas assumissem as aulas das professoras regentes. Mas, pode-se perceber que esse não foi o único motivo de os planejamentos não se efetivarem. Entre outros, observamos uma tensão entre as professoras de Educação Física e a pedagoga. A pedagoga Melani perguntou às professoras de Educação Física se elas queriam falar com ela no horário do planejamento. As professoras de Educação Física responderam: "Hoje não". A conversa se encerrou.

Em um dos horários previstos para o planejamento da Educação Física, as professoras foram à sala das pedagogas, mas elas estavam em reunião com a diretora, momento em que a professora Júlia foi até a sala e indagou: "Não vai ter o planejamento?". Diante disso, Melani deixou a reunião para planejar com as professoras de Educação Física.

Como de praxe, a pedagoga conduziu esse dia de planejamento com a mesma orientação, querendo saber como estão os alunos. Nesse planejamento, a professora Lurdes comentou o comportamento de um dos alunos: "Eu entro de carrinho e ele me obedece". Nesse momento, percebemos uma postura mais rígida da professora, já evidenciada em outros episódios,³⁴ pautada numa concepção, em que os fins justificam os meios. Já a professora Júlia discutiu a necessidade de participação da estagiária junto aos alunos que apresentam alguma deficiência e perguntou quando iria acontecer o Conselho de Classe. Ela alertou à pedagoga para que marcasse a reunião do Conselho nos dias em que ela estivesse na escola.

³³ No dia do seu aniversário, a Prefeitura Municipal de Vitória assegura a todos os servidores efetivos e celetistas o direito de não trabalhar (Lei 5.149/02) Fonte: Secretaria Municipal de Educação-RH.

³⁴ Em outra situação, uma mãe procurou a escola e registrou uma reclamação com a pedagoga com relação ao trato agressivo da professora com seu filho.

Considerando esses dados que ora apresentamos, ressaltamos dois pontos a serem discutidos. O primeiro deles diz respeito ao modo como o planejamento conjunto com a pedagoga aparece na experiência social das professoras de Educação Física. O segundo relaciona-se com as diferenças de intervenção profissional entre as professoras de Educação Física.

Existe uma ambiguidade no sentido conferido ao planejamento da Educação Física. Ora ele é completamente negligenciado, ora é valorizado e sua realização exigida. Essa negligência ou valorização não é exercida por sujeitos fixos. Em alguns casos, as pedagogas demandam a participação das professoras que, por sua vez, recuam. Em outras situações, as professoras exigem a efetivação do planejamento e as pedagogas não atendem a essa demanda. Portanto, existe, nessa forma de socialização, uma corresponsabilidade no que tange aos problemas acerca do cotidiano do planejamento conjunto.

Esse acontecimento pode nos apontar vários caminhos de análise. Pode, por exemplo, sinalizar uma falta de clareza dos profissionais com relação à prática de planejar. Afinal, o planejamento não é algo que depende ou não da vontade dos profissionais, é um dos elementos importantes ao exercício da docência. A tarefa de planejar é constitutiva da profissão docente. Planejamento, execução e avaliação das atividades escolares compõem a própria prática pedagógica, são constantes na ação educativa e não tarefas estanques.

A ação de planejar, não se reduz ao simples à preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas - problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola e a comunidade escolar (LIBÂNEO, 1991, p. 222).

A ambiguidade presente nos comportamentos das pedagogas e, também, das professoras de Educação Física, no que se refere ao planejamento conjunto demonstra que:

A escola, longe da problemática do homem que educa e das realidades do meio em que se encontra inserida, acaba por se fechar em si mesma, e, por se transformar num fator centralizador, incapaz de garantir quer a preparação científica e técnica quer a formação cultural e humana que a

sociedade tanto reclama. Os professores socializados nesta estrutura vêm gradualmente os seus níveis de profissionalização em prol de um funcionalismo, o qual acabaria de produzir, sobretudo ao nível da opinião pública uma imagem cada vez mais desgastada e negativa do corpo docente (MORGADO, 2005, p.19).

Como mencionado, as ausências na prática dos planejamentos foram geradas por diversas razões: ora devido às demandas das pedagogas, ora em decorrência das próprias professoras. Tendemos a considerar que essa falta de importância dispensada pelos diferentes sujeitos ao planejamento nos parece uma postura que esvazia a relação dos docentes com sua profissão. À medida que os profissionais desconsideram a importância de planejar, essa postura pode contribuir para o processo de desprofissionalização. Porém, também nos indagamos: não estaria aí se constituindo uma *nova* experiência social do que é ser docente? Que tipo de experiência seria essa? Por sua vez, essa experiência não estaria fortalecendo as crises identitárias da profissão docente?

Diante desses questionamentos e da clareza de limites para acenar com respostas amadurecidas, ousamos apenas apontar algumas reflexões. Se tomarmos como referência o estudo de Pimenta (2005) sobre saberes docentes, esse modo de vivenciar o planejamento que diagnosticamos na Escola Tempo de Agir pode ser indício ou mesmo fortalecimento da hipervalorização dos saberes da experiência em detrimento dos demais. Segundo essa autora, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de reflexão sobre sua prática mediatizada por outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. Nessa perspectiva, ilustramos esse saber com a fala de Júlia: “Minha aprendizagem se deu por meio da minha prática, observando profissionais mais experientes, assim meus saberes foram construídos na soma das práticas desenvolvidas por cada sujeito com quem convivi”.

A socialização profissional nos moldes da hipervalorização dos saberes da experiência acaba por comprometer aspectos de uma formação mais ampla e por aprisionar o docente ao senso comum de sua intervenção. Essa afirmativa se vincula aos argumentos de Pimenta (2005, p. 20-21), ao afirmar que é preciso ir além do senso comum, compreendendo a diferença entre a informação e o conhecimento. Aí ganha importância a formação de professores, os processos de

reflexão sobre a própria prática e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Nesse sentido, questionamos o modelo de socialização que acontece na Escola Tempo de Agir por considerar as contribuições de Barroso (2006), ao afirmar que os processos de formação e organização estão imbricados. Nesse aspecto, Pimenta diz ser necessário fazer um balanço crítico, no que se refere à superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) e considerar a prática como ponto de partida e chegada para uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. Segundo essa autora, o professor não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.

É sobre essa base que o saber se constitui como elaboração teórica se constitui. Sem ela, acreditamos que a prática do professor se fundamenta na experiência e, enquanto prática social, pode comprometer a identidade profissional, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

A associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem insistido que a docência requer sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola. Além de pregar uma unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que permeia toda a organização curricular.

Esses pressupostos não estão à mercê de nossos desejos. Eles são garantias conquistadas com muitas lutas no decorrer de nossa história como categoria profissional. Portanto, os momentos de planejamento devem ser concebidos como espaços que contribuem para fortalecer a docência, uma vez que o planejamento integra o compromisso do educador com as práticas educativas e com a relação dialógica entre o educador e o educando, educador e os demais atores da escola.

Ressaltamos, nessa situação, indícios de responsabilização tanto das professoras de Educação Física quanto das pedagogas, talvez por uma dificuldade de compreender que uma das finalidades mais significativas do planejamento no ensino é a compreensão desse como processo. Como afirma Gandin (1985, p. 37), “O planejamento é caminho e se faz enquanto se anda”.

O direito de planejar dentro da jornada de trabalho é uma conquista do movimento docente. Assim, acreditamos que o problema da falta de entendimento sobre as finalidades do planejamento acomete um aspecto do sentido de profissionalidade do docente.

Outro ponto que precisamos levar em consideração em nossa análise acerca da ambiguidade dos sujeitos em relação ao planejamento conjunto refere-se às circunstâncias nas quais os profissionais estão inseridos. A dinâmica escolar “[...] move-se necessariamente em um contexto de ‘incerteza’, e cada novo passo depende de toda uma constelação de variáveis (muitas delas próprias daquele momento ou situação) que o docente deve ser capaz de decodificar” (ZABALZA, 2003, p.9).

Dessa maneira, há situações que fogem à responsabilidade profissional, são fatos circunscritos aos dilemas da profissão, às imprevisibilidades.³⁵ Os dados apontados indicam uma situação que é constante no dia-a-dia dessa escola, uma vez que o cotidiano das pedagogas é marcado por experiências e eventos que as levam, com frequência, a situações desordenadas, imediatistas e reacionais, às vezes, até frenéticas. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias as fazem responder à exigência do momento, “apagando incêndios”, fato que, pouco ou quase nada contribui para construir e reconstruir esse cotidiano. Refletir sobre ele e questioná-lo podem ser importante movimento para que as pedagogas possam avançar com vistas sua ação e a dos demais profissionais da escola.

³⁵ Expressão encontrada no artigo Cotidiano: o *espaçotempo* de aprender/ensinar, que, segundo o autor, significa: jogo de força denunciado de diversas maneiras e se explicita pelo desencontro entre o planejado e o conseguido.

O segundo ponto de destaque relaciona-se com as posturas profissionais diferenciadas entre as professoras de Educação Física. Dependendo da ação do professor, essa disciplina ganha feições diferentes.

Aqui precisamos recuperar o que já mencionamos: as duas professoras possuem contratos de trabalho diferenciados na instituição, o que dá margens a diferentes atuações. Já vimos que, no planejamento individualizado, essa diferença de contrato influencia o comportamento de Lurdes. O envolvimento com a greve é um outro exemplo que ilustra essa situação. Júlia entrou em greve e Lurdes, por estar vinculada ao Governo Estadual, não aderiu ao movimento. Isso gerou um conflito pós-greve. No dia 20 de maio, a diretora se reuniu com o grupo de professoras para pensarem uma proposta de reposição das aulas do período da greve, a ser apresentada ao Fórum de Diretores. Percebemos, nesse momento, as dificuldades que se apresentavam com relação à problemática. Por exemplo: a professora Júlia fez greve, mas atua na escola somente às terças-feiras e quintas-feiras. Como essas aulas serão repostas?

No dia 10 de junho, a diretora se reuniu com os professores para explicitar as deliberações do Conselho com relação às reposições de aula. Glória questionou: “A professora Lurdes não fez greve, no entanto também não deu aula porque os alunos não compareceram já que as demais professoras estavam em greve”.

O problema da reposição também se fez presente no momento do recreio dos professores. No dia 17 de junho, as professoras estavam muito agitadas. Não compreendíamos os motivos de tanta agitação. Foi, então, que a professora Lurdes pegou o telefone e ligou para a professora Júlia dizendo: “As colegas estão querendo saber se você vai repor aula de greve segunda-feira, mesmo sabendo que nesse dia você não vem à escola. Eu estou te ligando porque você é minha amiga”.

Houve, por parte das demais professoras, uma inquietação com relação à atitude da colega, o que nos causou estranhamento, porque há uns dois dias atrás, todas pareciam muito unidas, fortalecidas por um sentimento de grupo, identificado pela professora Talita como conquista e decorrência do movimento de greve. Houve reações à atitude de Lurdes. A professora Amanda disse em bom tom: “O papel de

comunicar essa notícia a Júlia não era das professoras e sim da diretora, coordenadoras ou das pedagogas”.

As reações apresentam indícios que também podem ser decorrentes dos problemas da municipalização do ensino e dos impactos dessas políticas no corpo docente da escola. Esse fato foi comprovado no estudo de Borghi (2006). A autoria aponta que a municipalização trouxe implicações salariais na forma de escolha dos diretores das escolas municipais, no regime jurídico dos profissionais, entre outros.

O estudo traz contribuições significativas com relação às implicações desse modelo de política nas relações profissionais. No que diz respeito ao contexto educacional e, particularmente, no que se refere às condições de trabalhos dos professores municipais, o que se pode dizer é: “Caro professor, se você quiser essas condições de trabalho, com esse salário, vá para aquele município X; se quiser outra configuração, vá para Y”. Essa disputa acaba responsabilizando os próprios professores pelas precárias condições de trabalho em que atuam, com a disseminação da ideia de que cada profissional pode buscar melhores condições de trabalho.

Quanto à *escolha dos diretores* de escola, em 70% dos municípios pesquisados no interior de São Paulo, o prefeito é quem faz a indicação. O cargo em comissão tem se dado à revelia da escolha por concurso público no interior de um sistema de mérito (30%) e, também, da escolha por eleições (0%). Os cargos comissionados, na maior parte dos municípios, representam um retrocesso nas condições de trabalho dos profissionais da educação e um obstáculo à organização de carreiras. Essa não é a situação do município de Vitória (ES).

Já em relação ao *regime jurídico*, Borghi (2006) observa que há uma multiplicidade de situações nos dez municípios pesquisados: estatutários com previdência própria; estatutários sem previdência própria em que os aposentados recebem proventos da verba dos profissionais da ativa; estatutários sem previdência própria em parceria com o INSS; celetistas; e profissionais estatutários e celetistas em um mesmo município. Essas foram as formas encontradas nos municípios que fizeram parte da

pesquisa. Contudo, acreditamos que essa seja uma representação do que está acontecendo no País e, portanto, outros municípios não estão fora do contexto apresentado. Com maior ou menor incidência, os profissionais que vivenciam essa experiência, de alguma forma, devem estar sentindo os efeitos da municipalização.

Pela atitude de Lurdes, podemos inferir que a situação relatada não pode ser compreendida por si só; a ela devem ser vinculados outros elementos, como os conflitos decorrentes de um regime diferenciado que esse tipo de política proporciona aos profissionais. Para além da diferença de contrato de trabalho, percebemos diferenças entre as professoras de Educação Física em seu modo de agir nos vários espaços-tempos interativos. Júlia sempre apresentava mais iniciativa. Nas conversas informais, sabia-se que Lurdes ansiava por sua aposentadoria que demoraria menos de um ano para sair.

Em vários momentos, observamos essa característica peculiar da Júlia. Em uma reunião, as professoras reclamaram sobre a falta de envolvimento em algumas decisões que dizem respeito à docência. Então, a pedagoga Melani ressaltou que, pelo fato de não poder liberar os alunos, nem sempre é possível organizar a escola para envolver todos os profissionais. Sentindo-se provocada pela fala da pedagoga, Júlia diz: “Penso que a falta de inserção do professor ou da área depende de como essa área é vista na escola”.

Chamou-nos a atenção a ausência das professoras de Educação Física no planejamento da reunião de pais. Essa ausência gerou mal-estar, porque, no dia em que aconteceu a reunião com os pais dos alunos das 1^a e 2^a séries, Júlia estava na escola e sua aula de quinta-feira era prevista para planejamento. Não havia nenhum impedimento para sua participação. No entanto, ela não foi comunicada, mas ficou atenta à movimentação da reunião. Minutos antes do horário previsto para o encerramento desse encontro, Júlia se aproximou da sala e, quando a pedagoga Maurícia ia dar por encerrada a reunião, Júlia disse: “A reunião ainda não acabou”. Dirigiu-se aos pais, apresentou-se, falou dos jogos e brincadeira, conteúdos selecionados para aula de Educação Física para as turmas em que atua.

Essa posição de Júlia foi um marco. Nas demais reuniões de pais, apesar de acontecerem no horário de aula das professoras de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, observamos que houve, por parte das pedagogas, a preocupação de reservar um tempo para a fala desses profissionais, buscando uma organização diferente a partir da contribuição dos estagiários da escola. A postura de Júlia contribuiu para mudança em um dos momentos da organização escolar. Ela inverteu uma situação desfavorável não só para a disciplina Educação Física, mas também para Arte e Língua Inglesa.

Com isso, no dia 24 de junho, das 16h às 18h, as pedagogas realizaram um plantão de atendimento aos pais. Esse plantão teve como objetivo uma conversa individualizada entre a professora e o pai com relação à situação de cada aluno. Desse modo, às disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa e Artes também foi reservado um “lugar”. Por mais que a presença das disciplinas tenha sido um avanço, elas ainda ocupam um “lugar” diferenciado, pois tiveram que compartilhar a mesma sala de atendimento, ao contrário das professoras regentes que possuíam, cada qual, uma sala própria.

Além disso, as professoras de Arte, Educação Física e Língua Inglesa conversavam entre si e se perguntavam: “Será que vem algum pai aqui?”. Para a surpresa delas, muitos pais, após conversa com a professora regente, buscaram informação de seus filhos com as professoras de Educação Física, assim como sobre nas demais disciplinas

A postura de Júlia indica que o engajamento nas ideias e nas práticas institucionais pode auxiliar e permitir, ao mesmo tempo, o professor agir como sujeito individual, participar da construção coletiva do conhecimento e formar a sua consciência coletiva.

Júlia tencionou, por meio da sua ação, garantir uma representação identitária e histórica da Educação Física. Em geral, os atos de atribuição (aqueles que visam ao que sou para o outro) indicam que, devido à sua tradição histórica, um professor de Educação Física é um profissional em um nível inferior aos demais docentes por ministrar uma disciplina que é tida como menos importante. Entretanto, como lembra

Dubar (2006), pode não haver correspondência nenhuma entre o que eu penso de mim e o que os outros pensam de mim. A identidade singular não está, necessariamente, vinculada às identidades atribuídas pelos outros. Instaura-se, assim, a possibilidade de aceitar ou não a identificação que recebo do outro (pessoas ou instituição). Júlia explorou essa margem de liberdade, articulando, de modo conflitivo, o individual e o coletivo, a objetividade e a subjetividade.³⁶

É por essa razão que a identidade se faz por processos de atribuição e de incorporação. Assim, a identidade social não é mera herança de uma geração a outra; é também engendrada por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos têm a possibilidade de transformar.

Tendo em vista essas considerações, realçamos que a Educação Física, na Escola Tempo de Agir vive uma ambiguidade muito mais forte que outras disciplinas, a que se revela na tensão entre profissionalização e desprofissionalização e se acirra na Educação Física. Mas essa tensão pode ser potencializada ou relativizada pela própria intervenção do profissional. Em outros termos, a prática exercida pelo professor pode contribuir para amenizar ou corroborar o problema identificado. Ademais, aqui se fortalece o que algum estudo do Práxis já vem evidenciando: os modos de significar a Educação Física também dependem do sujeito que assume a função de docente nessa disciplina.

Notamos, nas observações evidenciadas, aproximações com dados discutidos por Figueiredo et al. (2008) em sua pesquisa sobre a Educação Física nos espaços e tempos escolares. Os autores identificam ações intrínsecas e extrínsecas à Educação Física propriamente dita, ou seja, algumas pertencem aos modos de ser professor e às próprias subjetivações da área, outras aos modos como os sujeitos da escola significam a Educação Física no cotidiano. Dessa forma, por exemplo, mesmo em uma situação de ensino aparentemente igual de “rola bola”, o não-fazer aí implícito não é o mesmo. As maneiras de a Educação Física não ocupar o seu

³⁶ Não foi o nosso objetivo, mas reconhecemos que seria legítimo investigar o que das experiências passadas individuais de Júlia foi incorporado sob forma de esquemas de ação e foi mobilizado em uma situação social presente.

lugar são diferentes, porque as posições dos sujeitos (como os professores) influenciam a Educação Física de diversas formas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes profissionais são oriundos de uma socialização profissional que incorpora práticas e rotinas institucionalizadas. Nessa direção, buscamos as interações profissionais para identificar, mediante às suas experiências, quais os traços que singularizam a Educação Física e, desse modo, os sentidos e significados atribuídos à disciplina no universo da escola *locus* da pesquisa.

Entendemos, conforme Dubet (1994), que as experiências são práticas sociais produzidas mediante a relação entre as lógicas de ação vivenciadas. Desse modo, investigamos o cotidiano da Escola Tempo de Agir e focamos as experiências profissionais vividas pelos professores de Educação Física, diretora, pedagogas e demais professoras regentes. Por meio das observações e diálogos estabelecidos, sentimos que esses profissionais se veem desafiados não somente a compreender seus meios, suas linguagens, tradições, mas a responder, a partir de seus conhecimentos e práticas, a algum sentido atribuído ao conjunto da comunidade escolar.

Ao enfatizar as interações, buscamos captar como as experiências profissionais singularizam a Educação Física escolar. Em outros termos, procuramos nos guiar pelas questões: quais os sentidos atribuídos à Educação Física engendrados pelas relações profissionais vividas no contexto escolar? Que traços singularizam a Educação Física perante alguns profissionais da escolar?

Conforme Bardin (Apud Macedo, 2000, p. 210), na primeira etapa da análise, fizemos uma leitura detalhada dos registros, para apreender particularidades das informações. Num segundo momento, construímos a unidade de sentidos ou unidades de significação e os eixos de análise.

Como apresentado, encontramos quatro categorias fundamentais. A Educação Física aparece como curinga, disciplina menor, centro das festividades e lugar de acirrada tensão entre profissionalização e desprofissionalização. Diante da

identificação dessas categorias, a nosso ver, existem alguns desafios gerais para o exercício docente e específicos para a Educação Física.

Os professores exercem e aprendem a profissão também no exercício profissional que, por sua vez, conjuga a dialética entre condições sociais/institucionais e formas de viver a docência pelos professores (individual e coletivamente). Longe de referenciais mais mecanicistas, é importante levar em consideração, nesse processo, os sujeitos envolvidos. A atitude da professora Júlia nos faz perceber, por exemplo, a relevância da dimensão subjetiva na profissionalidade. Em alguns momentos, Júlia resiste à identidade que lhe é atribuída; em outros, acaba por reforçá-la.

Um outro aspecto que chama a atenção é que o reconhecimento de uma função da Educação Física faz emergir a forma de organização hierárquica dos saberes presentes na escola: de um lado, as disciplinas dotadas de conteúdos mais abstratos, clássicos, com o intuito de promover uma formação para o pensar/cognição. Portanto, disciplinas consideradas sérias. Do outro, disciplinas tidas como secundárias, vinculadas ao trabalho corporal. Esse movimento traz à tona facetas da organização e das hierarquias presentes na profissão docente e do lugar que nele o professor de Educação Física ocupa. Nesse sentido, ressaltamos que há necessidade de estudos que explorem a interface entre história das disciplinas, hierarquias de saberes e constituição da profissionalidade docente.

Identificamos, como sentidos atribuídos pelas relações profissionais, que a disciplina Educação Física, nesse contexto, sofre influências internas pelas condições de trabalho e pelos modos como os demais profissionais a veem, inclusive as próprias professoras de Educação Física; e externas pelas políticas públicas e seus determinantes político, social e econômico.

No entanto, nosso foco não se resume às condições de trabalho, o que já é bastante veiculado pelas pesquisas³⁷ além das evidências materializadas nos espaços escolares. Trilhamos pelos modos como os profissionais veem a disciplina e

³⁷ Conferir Santos (1990), Morgado (2005), dentre outros.

percebemos que a Educação Física é um misto entre valorização e desvalorização, com predominância da sua desvalorização, se comparada com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar e que são consideradas sérias.

Contudo, sabemos das limitações do estudo e sem querer submeter os dados a uma interpretação arbitrária, nos propomos apontar alguns traços que singularizam a Educação Física a partir das experiências profissionais vividas no cotidiano da escola Tempo de Agir.

À Educação Física cabe a função de curinga, prática compensatória ou de apoio. A partir dessa constatação, podemos afirmar que as experiências profissionais presentes na Escola Tempo de Agir legitimam uma Educação Física fragilizada em seus princípios e códigos próprios. Em consequência, sua identidade e seu desenvolvimento são determinados a partir de fora, e cada profissional se sente no direito de apontar como a Educação Física deve ser constituída nessa escola. Com isso, a disciplina e a profissionalidade dos professores que a ministram não está centrada na autonomia pedagógica. Portanto, ela fica caracterizada como disciplina de menor importância e valor no currículo escolar. Seu profissional também é avaliado nessa lógica. Subverter essa identidade implica, necessariamente, conflitos, como os que foram apresentados.

Um outro traço é a percepção da Educação Física como centro das festas na Escola Tempo de Agir. A disciplina ganha relevância e todos os esforços dos profissionais são direcionados no sentido de que ela cumpra o seu papel de fazer com que o empreendimento educativo próprio de uma escola tivesse seu curso sem maiores problemas, ainda que, no tempo-espaço imediato e pontual da vida na instituição.

O último traço identificado coloca a Educação Física como uma disciplina entrelugares, situação que gira em torno de uma tensa relação entre a profissionalização e a desprofissionalização. Na verdade, esse traço vincula-se a categorias anteriores, à medida que ser curinga, ser uma disciplina menor e ser um centro de festas com sentidos esvaziados acaba por gerar, nesse campo de atuação profissional, uma oscilação muito maior do que, em geral, se observa com outros docentes. Também por essa razão os conflitos aqui podem ser potencializados.

Isso envolveria, por exemplo, enfrentar o seguinte questionamento: como garantir a tarefa de planejar e de reunir todos os profissionais para os Conselhos de Classe sem que nenhuma disciplina seja prejudicada? A lógica estratégica que impera na ou é imposto a ela busca atingir os fins para justificar os meios. O Conselho de Classe, por ser uma exigência que a escola tem que cumprir ao término do bimestre, foi priorizado em detrimento dos dias previstos para planejamento. Procedimentos assim, muito comuns na escola, podem vir a prejudicar o próprio exercício profissional.

As ações dos profissionais investigados nos fazem pensar que a produção nos momentos em que os atores se mostram imersos em atividades mais integradas e solidárias seria capaz de criar um clima institucional facilitador do trabalho escolar. Em outras palavras, tendo isso como horizonte, esses profissionais podem promover um sentimento de organicidade institucional no ambiente escolar no qual a lógica do individualismo pedagógico e da fragmentação das ações parece imperar.

Novamente a legitimidade da Educação Física na instituição advém não pelo reconhecimento de seus conteúdos, mas pelo potencial de favorecer apoio às demais disciplinas e seus conteúdos para a organização institucional. Neste ponto, salientamos que as representações construídas em torno da Educação Física nessa escola não podem ser abstraídas do seu conhecimento específico, fato que às vezes parece passar despercebido pelos profissionais.

Nesse jogo conflituoso, a Educação Física é significada ora de forma a ser valorizada, ora a ser desvalorizada. A desvalorização tende a perpassar o universo da escola, enquanto um certo significado de valorização da disciplina ocorreu em alguns momentos pontuais e, às vezes, frágeis.

Parece-nos evidente a necessidade de denunciar não apenas o que está instituído nas estruturas internas e externas ao contexto escolar. Nessa perspectiva, as professoras devem se assumir como profissionais aprendentes.³⁸

³⁸ Segundo Dubar (2006), a identidade pessoal dos sujeitos em aprendizagem não é adquirida tal qual a nasença. Ela constrói-se durante toda a vida, mas, não se reduz a uma interiorização passiva

A escola ainda é uma instituição social que se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação e à participação. Nada, portanto, de impedi-la de se tornar um espaço irradiador de saberes (não redutíveis a artefatos) comprometidos com a justiça social contribuindo, assim, para dotar as novas gerações de instrumento de análise, de reflexão e de ação consciente. Para tanto, a escola precisa investir em práticas de formação coletiva que contribuam com a emancipação profissional e com o fortalecimento de uma profissão autônoma, na qual produza seus próprios saberes e valores. Aqui pensamos não apenas na formação do aluno, mas também do próprio profissional que ali atua.

Em tese, a escola seria uma instituição por excelência vinculada ao sistema cultural. Nesse sentido, deveria predominar nela ações baseadas na lógica da subjetivação. Contudo, devido à própria dinâmica social, a escola pode ser entendida, também, como influenciada ou perpassada pelos outros sistemas – comunidade e mercado.

Com base no exposto, é possível afirmar que a presente pesquisa realçou alguns aspectos das relações profissionais existentes. Acreditamos que as análises foram fecundas para a consolidação do processo profissionalização dessa disciplina, contribuindo, assim, para apreender disputas desenvolvidas em torno de um *status* profissional e favorecendo estudos futuros que tenham interesse pela análise das diferentes formas de lutas empreendidas acerca da identidade do profissional de Educação Física.

Acreditamos no caminho que parte das ações coletivas e que se encontra na relação dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, a Educação Física pode ocupar os espaços pedagógicos da escola, não somente as quadras conforme se vê, mas participar significativamente do projeto de ensino escolar, construindo-o e sendo construído por ele, sem abrir mão de sua essência, o movimentar-se.

e mecânica da identidade herdada (a forma cultural do Eu nominal), nem a papéis estatutários predefinidos (a identidade do Eu socializado), ao contrário, ela conquista-se contra essas últimas, por distanciamentos e rupturas que não excluem nem as continuidades, nem as heranças. A escola constitui assim, oportunidade estratégica; ela permite os sujeitos reconhecer-se a si próprios e não como um produto de um meio estatutário ou cultural adquirido.

6 REFERÊNCIAS

BARROSO João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-143.

BORGHI, Raquel. Fontes. **Municipalização do ensino e valorização do magistério no interior paulista**: um estudo em dez municípios. 2004. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/CAr, Araraquara, 2004.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

CORREA, José. **Os lugares comuns na formação de professores**. Lisboa: Ed. Porto, 1999.

DUBAR, Claude. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ A crise da identidades: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ENQUITA, Fernândes Mariano. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos et al. Educação física, ser professor e profissão docente em questão, **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 209-218, maio/ago. 2008.

FRAGO, Antônio Vinão. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antônio Vinão; ESCOLANO, Agustin. **Currículo espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 60-139.

GANDIN, Danilo. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis, Vozes Editora, 1995.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 181- 222.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e vida profissional**: estudo sobre educação e mudança. Lisboa: Porto Editora, 2008.

HERINGER, D. **Práticas de formação continuada de uma professora de educação física**: ocultações, contradições e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

KISCHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo, a criança e educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKE, Menga. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 25, n. 89, set./dez. 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e mutirreferencial**: nas ciências humanas e na educação. Salvador: Ed. UFBA, 2000.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Lisboa: Porto Editora, 2005.

MOYELES, Janete R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

NEGRINE, Aírton. Instrumentos de coleta de informação na perspectiva qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÓS, Augusto N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O campo de estudo do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação**. In: SHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **Desafios da educação básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007. p. 107-128.

OLIVEIRA, Vera Barros et al. **Brincando na escola, no hospital, na rua...** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2000.

PÉREZ GOMES, Angel. A função do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas In: PÉREZ GOMES, Angel; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed.1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROCHA, Rosilda dos Santos. **Brincando com o corpo**. São Paulo: Ed. Arte e Ciência, 2005.

SANTOS, Lucíola C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, v. 2, p. 21-27, 1990.

_____. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 81-100.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estúdio de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro; DP&A, 2003. p. 136-179.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade, **Revista Paulista Educação Física**, v. 2, p. 6-12, set. 1996.

SOFISTE, Ana Flávia. **Pofissionis ou professor de Educação Física?** interfaces de uma profissão regulamentada.2007. Dissertação (mestrado em Educação Física) _ Universidade Estado, 207.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da educação física em face a nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DA CIÊNCIA E DO ESPORTE (Org.). **Renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedgraf, 1997. p. 147.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular**. Recife: Edupe, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiências e discurso como lugares da memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, v. 17, n. 2, maio/ago. 2006.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**,

Campinas, Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

VAGO, Tarcísio M. Rumos da educação física escolar, o que foi, o que é, o que poderia ser. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2. 1997, Niterói. **Anais...**Niterói: UFF, 1997.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA NETO, Alfredo. Memórias, tempos, cotidiano. In: GARCIA, Zaccur Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 111-124.

WOODS, Peter. **Investigar el arte de la enseñanza**: el uso de la etnografía em educación. Barcelona: Paidós, 1978.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerário de pesquisa**: perspectiva qualitativa em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TAFAREL; Celi Nelza Zulke. Resenha. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.18, n.3, p. 234-243, maio 1997.

ZABALZA. M. A. **A didática da educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A

QUESTIONÁRIO, aplicado às escolas com a finalidade de identificar a escola *lócus* da pesquisa

Nome da Unidade de Ensino:Dia da entrega:

Horário:

Dia de recebimento: Horário:

Prezado Diretor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa que estou realizando no curso de Mestrado pela Universidade Federal do Espírito Santo.

A questão central do estudo versa sobre currículo e formação profissional.

Solicitamos, portanto, sua colaboração para responder as questões que compõe esse questionário, a saber:

- 1) Considerando a lei 6.794, o conselho de sua escola já está estruturado? Qual a regularidade das reuniões e a possibilidade do acesso a ata? Caso não seja possível, justifique.

- 2) Qual o número total de profissionais efetivos? Qual o maior e menor tempo de atuação desses profissionais?

- 3) Como os professores, recebem e constroem os encontros de formação internos da Unidade de Ensino?

- 4) O que a Unidade de ensino tem de registro, em consequência dos encontros internos de formação?

- 5) Quais os espaços de interação entre os profissionais, promovidos pela unidade de Ensino?

Agradecemos, a sua colaboração.

Prof^a: Rosangela da C. Loyola

Apêndice B – Quadro de profissionais

NOME	NÍVEL DE ESTUDO	CARGA HORÁRIA	OUTROS ENVOLVIMENTOS	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA
TEREZA	LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	17 ANOS
TALITA	LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA; ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL; PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES RELIGIOSAS	23 ANOS
JULIA	PÓS-GRADUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	NÃO EXERCE	10 ANOS
GLÓRIA	LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES RELIGIOSAS	17 ANOS
ANITA	PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES RELIGIOSAS	23 ANOS
VANDERLEIA	PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	14 ANOS
LURDES	LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	28 ANOS

NORMA	LICENCIATURA PLENA EM LETRAS E PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	NÃO EXERCE OUTRAS ATIVIDADES	09 ANOS
LUCINHA	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	24 ANOS
MILA	LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	17 ANOS
MARCOS	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E PÓS-GRADUADO EM INFORMÁTICA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	AULA DE INFORMÁTICA PROGRAMA SOCIAL NOTURNO	24 ANOS
AMANDA	PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	24 ANOS
FLORA	LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	NÃO EXERCE OUTRAS ATIVIDADES	09 ANOS
ALINE	PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA DA HISTÓRIA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	17 ANOS
VALÉRIA	LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	OFICINAS TERAPÊUTICAS COM USUÁRIOS DE DROGAS LÍCITAS	10 ANOS
DÉBORA	LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	MATUTIVO E VESPERTINO 50 H	ATIVIDADES DOMÉSTICAS	11 ANOS

ANEXOS

ANEXO A _ CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PPGEF

Vitória, 8 de fevereiro de 2008

Senhora Diretora

Apresento a V. as a mestrande Rosangela da Conceição Loyola que solicita a permissão para realização de sua pesquisa, nesta escola, no período de fevereiro a julho de 2008, desenvolvendo o trabalho referente à dissertação de mestrado intitulada Experiências profissionais na escola e os sentidos da Educação Física, orientada pela professora Zenólia Christina Campos de Figueiredo, com o objetivo de acompanhar as experiências dos profissionais e fazer entrevistas individuais e coletivas.

Esclareço que sua autorização possibilitará à mestrande informações relevantes para a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Estaremos à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Valter Bracht
Coordenador do Curso
De Pós -Graduação

Zenólia Christina Campos de Figueiredo
Orientadora

ANEXO B _ CARTA DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA PESQUISADA

Nome da escola.....

Nome da Diretora.....

Endereço.....

Cidade..... Cep.....

Telefone

Declaro que a professora Rosangela da Conceição Loyola está autorizada a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada Experiências profissionais e os sentidos da Educação Física , no período de fevereiro a julho de 2008.

Além de realizar entrevistas individuais e coletivas com professores desta escola. Estou ciente que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações.

As atividades deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Vitória, de fevereiro de 2008.

