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

Leandro Oliveira Rocha

A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE LAJEADO

Porto Alegre
2014

Leandro Oliveira Rocha

A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE LAJEADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Mestre em Ciência do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Rocha, Leandro Oliveira
A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado / Leandro Oliveira Rocha. -- 2014.
241 f.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Política pública. 2. Formação de professores. 3. Educação Física escolar. 4. Professor iniciante. I. Molina Neto, Vicente, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Leandro Oliveira Rocha

A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE LAJEADO

Conceito final: A

Aprovado em 30 de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr ª. Dinah Vasconcellos Terra – UFF

Prof.ª Dr ª. Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

Prof.ª Dr ª. Lisandra Oliveira e Silva – UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao final deste estudo, os agradecimentos multiplicam-se, estendendo-se a todas pessoas que, de maneira direta ou indireta, colaboraram com sua construção, compartilhando conhecimentos, experiências e dúvidas, criticando construtivamente e incentivando-me nesta caminhada.

Dessa forma, agradeço ao professor Vicente Molina Neto, pela oportunidade de convivência e o aprendizado constante, pelas palavras de incentivo, ajuda e críticas e pelo exemplo de educador e de cidadão comprometido com a docência e a pesquisa.

A Fabiano e Cibele Bossle, pela acolhida em sua casa, pelo aprendizado e as generosas contribuições para minha formação como professor, pesquisador e pessoa, pela amizade e a possibilidade de tê-los como membros da minha família.

Aos meus pais, Luiz e Doralina, pela dedicação, carinho, firmeza e compreensão.

À Aline, com quem compartilho diariamente a alegria de viver, que foi incentivadora, amável, crítica e compreensiva de minhas tantas ausências para estudar.

Às minhas irmãs, Cláudia e Andréia, pelo apoio e carinho, e Caroline que, além de apoio, me auxiliou diretamente na construção deste estudo.

Aos meus sobrinhos, Júlio e Bruna, por preencherem nossas vidas de alegria.

A Clairton Wachholz e Carlos Cyrne, professores do Centro Univeristário Univates, pelo incentivo e apoio que permitiu concretizar este decisivo passo na minha formação.

Às professoras Rosane Molina e Denise Fonseca, pelas contribuições ao projeto de pesquisa e o aprendizado que só pude construir depois de conhecê-las, bem como às professoras Dinah Terra e Lisandra e Silva, pelos aprendizados que seguirão ao estudo.

Aos amigos e colegas do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE, pelo acolhimento e pelos momentos de aprendizagem coletiva, com destaque especial aos professores Elisandro e Victor, amigos valorosos com quem aprendo mais quanto mais convivo.

Aos colegas de mestrado, André, Sérgio e Luciano, pela amizade e momentos de reflexão e descontração.

Aos professores e funcionários da Secretaria do PPGCMH, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande Sul.

Enfim, aos professores colaboradores, pessoas íntegras que me aceitaram na convivência cotidiana, e às direções, supervisões, professores e funcionários das escolas investigadas.

Muito obrigado!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NATUREZA DO ESTUDO: Dissertação de Mestrado
2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física
4. PROGRAMA: Ciências do Movimento Humano
5. TEMA DE PESQUISA: Política pública de formação de professores
6. PROBLEMA DE PESQUISA: Como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado?
7. OBJETIVO GERAL: Compreender os efeitos da política pública de formação de professores no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado.
8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
   - Delimitar a política pública de formação de professores vigente no Brasil, a partir do ano 2000;
   - Acompanhar e entender como os professores iniciantes de Educação Física de Lajeado materializam suas práticas pedagógicas e desenvolvem o seu trabalho na escola;
   - Analisar e entender a fase inicial da vida profissional destes professores iniciantes de Educação Física de Lajeado;
   - Identificar como esses professores iniciantes têm relacionado os saberes da formação inicial em Educação Física com o trabalho que desenvolvem nas escolas;
   - Identificar como os professores de Educação Física, colaboradores do estudo, percebem sua formação inicial;
   - Identificar como os programas políticos-governamentais, que constituem a atual política pública brasileira de formação de professores, tem repercutido no processo de formação inicial;
   - Compreender como a política pública de formação de professores repercute no cotidiano de trabalho dos professor iniciante de Educação Física de Lajeado nas escolas investigadas.

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa, tematiza a política pública e tem como problema de pesquisa: como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado? Trata-se de uma etnografia realizada em três escolas do município de Lajeado/RS com três professores iniciantes de Educação Física. Visando compreender os efeitos da política pública de formação de professores no trabalho docente e nas práticas pedagógicas dos colaboradores da pesquisa, foi descrito o cotidiano de trabalho desses professores e analisado suas concepções acerca da formação inicial, da docência e do trabalho na escola, bem como os aprendizados construídos nesses primeiros anos de suas vidas profissionais. O trabalho de campo teve duração de seis meses e possibilitou a construção de quatro categorias de análise, que emergiram, principalmente, dos registros das observações, diálogos e entrevistas semiestruturadas realizadas com os colaboradores e da revisão de literatura acerca dos aspectos que constituem o problema de pesquisa. As discussões e interpretações suscitadas pela análise permitiram compreender que a política pública de formação de professores influencia o contexto social mais amplo e a singularidade dos processos formativos. Desse modo, suas influencia atingem os entornos da profissão docente, a formação inicial e as expectativas profissionais desses professores iniciantes. No entanto, partindo do entendimento sobre problema público e que um dos propósitos da política pública de formação de professores é melhorar a qualidade da Educação Básica, foi possível identificar que essa meta não é concretizada no trabalho docente dos professores colaboradores. Isso porque a identidade docente construída na formação inicial e almejada pela política pública de formação de professores contrasta com a singularidade da cultura escolar das escolas pesquisadas, ou seja, as relações estabelecidas na escola, com outros professores e com as equipes diretivas, tornam-se mais significativas. Tal contraste, mobiliza o isolamento e individualismo dos professores colaboradores, bem como a falta de acompanhamento e retro informação. Os efeitos desse quadro são práticas educativas desconectado da propostas da escola, sem planejamento coletivo nem colegialidade e a forma como as aulas de Educação Física vão, aos poucos, perdendo sua eficácia pedagógica. Ao observar a ineficiência dos atuais programas políticos que constituem a política pública de formação de professores, em vistas ao aumento da qualidade da Educação Básica, ao final do estudo são indicadas três proposições com o intuito de reverter esse quadro. Tais proposições, devem ser compreendidas como possibilidades de fomentar pequenas comunidades de aprendizagem na escola, auxiliar o professor iniciante e contribuir na construção de identidades docentes marcadas pela resiliência e rigorosidade metódica; bem como concretizar a melhoria da qualidade da Educação Básica e, como isso, resgatar o caráter identitário da política pública: promover transformações sociais para o bem social.

Palavras-chave: Política Pública. Formação inicial em Educação Física. Trabalho Docente. Professor Iniciante. Etnografia.

ABSTRACT

The current qualitative study focuses on public policy and the research problem which is how current public policy of teacher formation is carried out during teaching activity performed by Physical Education initial teachers in Elementary Schools of Lajeado. The ethnographic study was carried out with three Physical Education initial teachers. In order to understand the effects of public policy for teacher's training in teaching and pedagogical activities of those teachers, their daily activities were described and their conceptions about initial training, teaching, school work as well as learning constructed in the first years of professional life were analyzed. The six months field study allowed the presentation of four categories of analysis which mainly emerged from the records of observations, dialogs, and semi-structured interviews carried out with teachers and theory review on aspects that make up the research problem. Through discussions and interpretations raised by analysis it was possible to understand that the public policy of teacher's formation influences a broader social context and the uniqueness of formation processes. Such influence thus affects the environment of teaching activity, the initial training and professional expectations of initial teachers. From the assumption that public problems to be faced by public policy of teacher training is to improve the quality of Elementary Education, it was found out that such goal is not achieved by the study group teachers. It results from teacher's identity built on initial training and desired by public policy for teacher formation which contrasts with the uniqueness of school culture of surveyed schools, i.e. relations established in schools with other teachers and with the policy teams become more meaningful. Such contrast leads to isolation and individualism of teachers as well as the lack of monitoring and retro information. The effects of such panorama are educational practices disconnected from school proposal, no collective planning or discussion by teacher's board, and Physical Education classes gradually losing pedagogical effectiveness. While observing the inefficiency of current political programs that constitute the public policy of teacher's formation regarding to public problem previously identified, three propositions to reverse such scenery are presented at the end of study. Such propositions must be understood as possibilities of promoting small school learning communities, assisting initial teachers and contributing for the construction of teacher's identity marked by precise and enforced methodology as well as contribute for the improvement of Elementary Education quality besides converting to identity intensification of public policy which is to promote social changes for the social welfare.

Key-words: Public Policy. Initial Formation in Physical Education. Teaching Activity. Initial Teacher. Ethnography.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Informações dos periódicos revisados e número de estudos encontrados.....29
QUADRO 2: Informações dos estudos encontrados nos periódicos revisados.....29
QUADRO 3: Programas políticos de formação instituídos de 2000 à 2012.....37
QUADRO 4: Número de instituições de ensino superior brasileiras de 1995 à 2011.....42
QUADRO 5: Perfil dos professores de Educação Física das escolas municipais de Lajeado. 61
QUADRO 6: Perfil dos professores de Educação Física das escolas particulares de Lajeado.62
QUADRO 7: Perfil dos professores de Educação Física das escolas estaduais de Lajeado. ...62
QUADRO 8: Perfil dos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado. 63
QUADRO 9: Contatos/observações realizadas. 80
QUADRO 10: Documentos analisados durante a pesquisa.....91
QUADRO 11: Categorias de análise. 96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCHJ	Centro de Ciências Humanas e Jurídicas
CEP	Centro de Educação Profissional
CES	Câmara de Educação Superior
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CGO	Centro de Gestão Organizacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Confef	Conselho Nacional de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DOU	Diário Oficial da União
EFI	Educação Física
F3P-EFICE	Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Escola de Educação Física
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIs	Organizações Internacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Parfor	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PEFI	Professor(es)(a)(as) de Educação Física
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	*Program for International Student Assessment*
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prouni	Programa Universidade para Todos
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal de Ensino
RPE	Rede Particular de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	Secretaria Municipal de Lajeado/RS
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFF	Universidade Federal Fluminense
USAID	*United States Agency for Internacional Development*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

1. REFERENCIAL TEÓRICO **17**

1.1. FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA 17

1.1.1. De curso para militares à Escola Nacional de Educação Física e do Desporto **17**

1.1.2. Golpe ditatorial e mudanças no processo de formação de professores **21**

1.1.3. Adequação ao mercado de trabalho e construção da identidade profissional do professor de Educação Física **25**

1.1.4. Revisão sobre a identidade profissional em Educação Física **28**

1.2. POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 32

1.2.1. Conceito de política pública **32**

1.2.2. Um problema público da política pública de formação de professores **36**

1.2.3. Programas políticos e suas formas de intervenção **43**

1.3. PROFESSOR INICIANTE E FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR 46

1.3.1. Trabalho docente e características do professor iniciante **46**

1.3.2. Escolarização e a formação crítica dos professores **51**

2. DESCRIÇÕES METODOLÓGICAS **55**

2.1. ESTUDO PRELIMINAR: O INÍCIO DO TRABALHO DE CAMPO 60

2.2. NEGOCIAÇÃO DE ACESSO 64

2.3. OS PROFESSORES COLABORADORES E SUAS ROTINAS DE TRABALHO 66

2.4. AS ESCOLAS PESQUISADAS 71

2.4.1. Escola Rui Barbosa **72**

2.4.2. Escola Getúlio Vargas **74**

2.4.3. Escola Eurico Dutra **76**

2.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES 78

2.5.1. Observação participante **79**

2.5.2. Diários de campo **84**

2.5.3. Diálogos **85**

2.5.4. Entrevistas semiestruturadas **86**

2.5.5. Questionários **88**

2.5.6. Análise de documentos **90**

2.6. TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES 94

2.7. VALIDEZ INTERPRETATIVA 97

3. O PRODUTO DA PESQUISA 98
3.1. TRABALHO, INFLUÊNCIAS E APRENDIZADOS DOS PROFESSORES COLABORADORES 99
3.1.1. Trabalho em classe 99
3.1.2. Trabalho extraclasse 113
3.1.3. Influências e primeiros aprendizados 127
3.2. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: ACESSO AO EMPREGO E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS 139
3.2.1. Acesso ao emprego e precarização do trabalho docente 139
3.2.2. Das expectativas profissionais à representação da escola 148
3.3. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A FASE INICIAL DA VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES COLABORADORES 152
3.3.1. Os primeiros anos de trabalho docente: esclarecendo a "tranquilidade" 152
3.3.2. Desvalorização dos saberes da Educação Física 160
3.3.3. Falta de reconhecimento e isolamento dos professores colaboradores: fechando um "círculo vicioso" 163
3.4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E FOMENTO À QUALIDADE DA OFERTA 170
3.4.1. Concepções dos professores colaboradores 170
3.4.2. Avaliação do ensino superior e possibilidade de qualificação da oferta 174

CONSIDERAÇÕES FINAIS 182

REFERÊNCIAS 191

APÊNDICES 206
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 206
APÊNDICE B – DECLARAÇÕES DE CONSENTIMENTOS 209
APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTAS 211
APÊNDICE D – ENTREVISTA TRANSCRITA 213
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS 218
APÊNDICE F – UNIDADES DE SIGNIFICADOS 222

ANEXOS 241
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO – PPGCMH/UFRGS 241

INTRODUÇÃO

A política de governo em nível nacional é configurada a partir das bases ideológicas dos partidos políticos que assumem a presidência durante o mandato de seus representantes. A partir dessas bases são elaborados planos de governo, definidas prioridades de investimento dos recursos públicos, estabelecidos objetivos e metas e instituídos dispositivos legais. Dentre eles, estão as políticas públicas, que no âmbito da política de governo, têm por finalidade intervir diretamente no contexto social para enfrentar problemas considerados públicos e, ao final, transformar esse contexto.

O tema da política pública revela uma diversidade de questões presentes no contexto social, tais como: desigualdades entre classes sociais, crises financeiras, dificuldades enfrentadas nos períodos pós-guerras, bem como questões relacionadas ao cenário político-econômico, por exemplo, interesses político-governamentais, metas políticas e possibilidades de intervenção no contexto social.

Nessa perspectiva, o estudo da política pública pode indicar a distância entre o que é preconizado pelo Estado e o que ocorre onde elas são experienciadas, possibilitando a reflexão acerca dos impactos e efeitos sobre a vida das pessoas ou dos grupos sociais em questão (KLEIN; DAMICO, 2012).

A partir dessas considerações, com o objetivo de compreender melhor o processo de formação inicial em Educação Física, meu envolvimento com a política pública tem como referência inicial o estudo de Molina (2010, p. 81), por meio do qual a autora destaca que os elementos referentes ao ordenamento legal são responsáveis pela configuração dos processos formativos, e afirma que: “[...] para pensar a formação de professores de Educação Física, obviamente temos que pensar nas demandas e na instituição que materializa, por meio de limites e possibilidades legislativas, os efeitos dessa formação”.

Dessa forma, o tema política pública de formação de professores se consolida à medida que me sinto provocado em compreender suas influências no contexto social e sobre os processos formativos e, principalmente, entender como seus objetivos, ou metas, são materializados no trabalho docente dos professores iniciantes de Educação Física das escolas de Lajeado, município onde nasci, cursei a formação inicial e atuo profissionalmente. Pensando assim, construí o problema dessa pesquisa, enunciado na seguinte questão:

Como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado?

Sem a pretensão de alcançar a totalidade das discussões sobre o tema, essa investigação põe ao alcance da comunidade os achados de pesquisa que identificam, a partir da singularidade do contexto das escolas pesquisadas e das práticas pedagógicas dos professores colaboradores do estudo, problemáticas do cotidiano escolar e dos entornos da docência em Educação Física. Essa investigação permite, também, identificar relações entre os conhecimentos construídos durante a formação inicial, influências críticas provenientes do contexto escolar (DAY; GU, 2012) e traços identitários que são construídos pelos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado ao longo da primeira fase de suas vidas profissionais.

Assim, a presente dissertação, composta por três capítulos, reúne o referencial teórico da pesquisa, as descrições metodológicas e o produto da pesquisa. Destaco, que a escrita desse relatório final de pesquisa não obedeceu um processo linear, uma vez que acompanhou os aprendizados que construí ao longo do desenvolvimento e elaboração, os quais foram antecedidos por novas inquietações e dúvidas que emergiram do campo e possibilitaram um novo olhar sobre o fenômeno. Em outras palavras, a análise e interpretação das informações coletadas apontaram para novas possibilidades de leituras e compreensões que, por sua vez, suscitaram e sustentaram novas discussões e foram incluídas no referencial teórico, na descrição dos pressupostos teórico-metodológicos e nas análises.

No primeiro capítulo, dividido em três seções, apresento uma perspectiva histórica do desenvolvimento da formação inicial em Educação Física, desde a criação dos primeiros cursos para militares no início do século XX. Nesse capítulo, discuto a formação, a área de atuação profissional e a construção da identidade profissional do professor de Educação Física. Apresento o aporte teórico-conceitual de política pública, os programas políticos que constituem a atual política pública de formação de professores e identifico um problema público a ser enfrentado por meio da política pública de formação de professores, que permite refletir sobre a sua concretização na Educação Básica. Na sequência, descrevo a fundamentação teórica acerca do que identifico por professor iniciante, bem como advogo em prol da formação crítica e política do professor.

No segundo capítulo, apresento o problema de investigação, os objetivos do estudo, as decisões metodológicos, o aporte teórico-conceitual da metodologia do estudo e os instrumentos de coleta das informações. Além disso, se tratando de uma etnografia, descrevo, detalhadamente, o trabalho de campo, as escolas pesquisadas e os professores colaboradores.

Já no terceiro capítulo, identificado por produto da pesquisa, descrevo nas análises da dissertação. Esse capítulo consiste a descrição, explicação, análise e interpretação das

informações coletadas ao longo do trabalho de campo e durante todo o processo da pesquisa. Desse modo, trata-se do cotejamento entre as informações de campo, a fundamentação teórica da pesquisa e a política pública de formação de professores, cujas interpretações deram origem as quatro categorias de análise da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, retomo a reflexão e discussão realizada durante todo o texto e ressalto que os achados dizem respeito ao olhar singular desse investigador sobre as influências da política pública de formação de professores, o contexto social, a formação inicial, a cultura escolar e o trabalho docente dos três professores de Educação Física colaboradores do estudo.

Ao final da dissertação, apresento as referências utilizadas no texto, os apêndices e os anexos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial teórico dessa dissertação iniciou na elaboração do projeto de pesquisa, foi potencializado com a inclusão de novas leituras, passou por sucessivas leituras e, para esse relatório, foi escrito em três seções: (i) formação inicial e identidade profissional em Educação Física, (ii) política pública de formação de professores e (iii) professor iniciante e a formação crítica do professor.

1.1. FORMAÇÃO INICIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção é dividida em quatro subseções. Na primeira, identifico o desenvolvimento da formação inicial em Educação Física desde os primeiros cursos de formação para militares. Na segunda, destaco alterações dos processos formativos durante o golpe ditatorial, com vistas a maior aproximação com os modelos educacionais estrangeiros. Na terceira, relaciono as intervenções da política neoliberal sobre o ensino superior, mobilizado pelas bases de produção do capital e do controle sobre a regulamentação do campo de atuação profissional em Educação Física. Na quarta, apresento algumas reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor de Educação Física a partir da revisão em periódicos da área da Educação Física, e, ao final, fecho a discussão dessa subseção.

1.1.1. De curso para militares à Escola Nacional de Educação Física e do Desporto

Há certo consenso na comunidade acadêmica da Educação Física que o movimento de construção da área de Educação Física teve início no território brasileiro durante o final do século XIX e início do século XX, com a chegada dos primeiros grupos de imigrantes, formados por colonos e militares (SOUZA NETO *et al*., 2004). Inicialmente, esses imigrantes organizaram grupos de atividades físicas afins buscando lazer, disciplinamento e aprimoramento da aptidão física, e, a partir de então, estabeleceram um conjunto de conhecimentos próprios da Educação Física com base nos exercícios físicos, jogos e atividades recreativas e competições atléticas (SOUZA NETO *et al*., 2004). No entanto, apenas a prática efetiva e o conhecimentos específicos dessas atividades não foram suficientes para consolidar o campo de atuação profissional em Educação Física, uma vez que havia a

necessidade de cada grupo "[...] demarcar o seu território, descobrir as regras do jogo político social, divulgar o seu conhecimento, propagar os efeitos e benefícios desses saberes, e iniciar uma produção literária especializada demostrando a sua autonomia" (SOUZA NETO *et al*., 2004, p. 114).

Dessa forma, o que de fato alavancou a área da Educação Física no Brasil foi a iniciativa do governo brasileiro de contratar militares franceses para ministrar cursos técnicos, de curta duração e caráter de instrução militar, para a Força Policial do Estado de São Paulo, em 1909 (OLIVEIRA, 1986). Convergindo com essa perspectiva de análise, Benites, Souza Neto e Hunter (2008) esclarecem que esses primeiros cursos eram voltados prioritariamente para militares vinculados a Marinha, ao Exército e a Força Policial Pública, formaram os primeiros mestres de ginástica e esgrima e alavancaram o surgimento as primeiras escolas de formação em Educação Física. Isso porque, os primeiros cursos técnicos para militares foram decisivos para aprovação do "Regulamento de Instrução Física Militar", em 1921, e instalação do Curso Provisório de Educação Física no Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, em 1929 (OLIVEIRA, 1986; HUNGER *et al*., 2006).

Quatro anos depois da instalação do Curso Provisório de Educação Física, o Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro foi transformado na Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX) por meio do Decreto nº 23.252/1933[1], constituindo na primeira tentativa de integrar os meios civil e militar (AZEVEDO; MALINA, 2004). Conforme o Decreto nº 23.252/1933, um dos objetivos da criação ESEFEX, além de regulamentar, orientar e difundir a aplicação do método de Educação Física, era formar instrutores e monitores de Educação Física civis para fins não militares (BRASIL, 1933).

Na minha perspectiva de analisar os fatos, com base nesse objetivo, de integrar os meios civil e militar, associo a criação da ESEFEX com a criação das escolas normais no início do século XX, que promoveram na década de 1930 a discussão sobre a preparação de docentes para atuar no ensino secundário (SAVIANI, 2006). Explica Saviani (2006), que a necessidade de qualificar professores em função da criação das escolas públicas mobilizou o então ministro da Educação e Saúde Pública a estabelecer, em abril de 1931, um conjunto de seis decretos conhecido como a reforma Francisco Campos[2], os quais por um lado

---

[1]Decreto nº 23.252, de 19 de outubro de 1933. Cria a Escola de Educação Física do Exército. Rio de Janeiro, 1933. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2208166/dou-secao-1-31-10-1933-pg-1> <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2208167/dou-secao-1-31-10-1933-pg-2>. Acesso em: 08 fev. 2012.

[2] Francisco Campos era o ministro da Educação e Saúde Pública que os seguintes decretos: "Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decretos n. 19.852, de 11 de

contribuíram para o processo de formação de professores, mas por outro mantinham "funções culturais e um papel eminentemente utilitário e prático" (SAVIANI, 2006, p. 36). Isso porque, o quadro social nesse período foi marcado pelo Governo de Vargas e na proposta da formação inicial (de professores ou outras profissões) como parte do projeto de organização do Estado Novo, uma vez que "a Educação passou a ser vista como uma mescla de concepções ou modelos que abarcaram perspectivas do conservadorismo e da doutrinação" (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 346).

Explica Scheibe (1983), que a situação política da década de 1930 era complexa, principalmente porque o governo provisório, instituído pela Revolução de 30, dissolveu o Congresso e passou a legislar por decreto até a deposição de Getúlio Vargas em 1945, com um curto período constitucional entre 1934 e 1937. Tal período, foi marcado pela ascensão das ideologias autoritárias em torno da educação, embates políticos e reivindicações dos professores (SCHEIBE, 1983). No que tange à Educação Física, os conteúdos do curso previstos no Regulamento da ESEFEX foram modificados por meio do Decreto n. 1.647/1937[3] e sua obrigatoriedade em todas as escolas primárias, normais e secundárias, foi decretada pela Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937[4]. Fato que contribuiu para a construção do campo de atuação profissional e o caráter pedagógico da Educação Física, e favoreceu a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) por meio do Decreto-lei nº 1.212/1939[5]. Explicam Souza Neto *et al*. (2004) sobre esse movimento:

> No intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição de 1937 vai tornar a Educação Física obrigatória nas escolas, fazendo surgir outras reivindicações especialmente relacionadas à profissão, como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação. Essa conquista se deu em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. Entretanto, para além do discurso de determinado grupo, tem início um

---

abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de junho 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão do contador e dá outras providências; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre o ensino secundário" (SAVIANI, 2006, p. 32).

[3]Decreto n. 1.647, de 13 de maio de 1937. Introduz modificações no Regulamento da Escola de Educação Física do Exército, anexo ao decreto n. 23.252-A de 19 de outubro de 1933. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152180> Acesso em: 09 fevereiro de 2012.

[4]Constituição da República Federativa do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 05 de março de 2012.

[5]Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de Abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2011.

> processo de organização e regulamentação que irá contribuir para a constituição do campo da Educação Física, pois se organizou e se regulamentou a profissão entre leigos e não-leigos na constituição do seu "campo" (SOUZA NETO *et al*., 2004, p. 116) [grifo dos autores].

Nesse sentido, ao refletir sobre a identidade do professor de Educação Física, destacam Azevedo e Malina (2004) que os cursos superiores de Educação Física criados na década de 1930 visavam a formação de professores de Educação Física baseados no ideário militar para atuarem no ambiente escolar. Dessa modo, a proposta pedagógica da Educação Física escolar matinha o caráter militar, influenciada principalmente pelo chamado Método Francês, que foi estendido à esfera escolar a partir de 1931 e até que fosse criado um método nacional de Educação Física (OLIVEIRA, 1986).

Em 1945 houve a primeira revisão da proposta curricular da ENEFD através do Decreto-lei n. 8.270/1945[6]. Em termos de Brasil, devido à queda de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, foi uma época marcada por manobras políticas que fomentaram o início do período descrito como democrático e representaram parte de uma nova fase da Educação Física, uma vez que pode-se realizar reformas curriculares (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 346).

No que diz respeito às alterações no currículo, promovidas pelo Decreto 8.270/1945, Collet *et al*. (2009) salienta que as exigências de reformas pedagógicas possibilitou a inclusão de estudos relacionados ao comportamento humano, contudo, segundo Souza Neto *et al*. (2004) a base de conhecimento da área da Educação Física seguiu a mesma sequência da proposta anterior, redimensionando apenas a organização dos cursos ministrados na ENEFD. Sendo assim, mesmo com as referidas alterações curriculares o curso de Educação Física manteve a mesma lógica de sua implantação: materializar uma identidade moral e cívica brasileira, proposta que, a exemplo de outros países, pautava-se no reordenamento econômico-social de nível macro ocorrido na década de 1930 (CASTELLANI FILHO, 1988).

Relaciono essa perspectiva com as considerações de Ferreira Neto (1999), segundo o qual o objetivo dos primeiros cursos de Educação Física criados na década de 1930 era formar professores de caráter tecnicista a fim de socializar os alunos para viver em comunidade, instrumentá-los para cumprir com as exigências da vida adulta e prepará-lo para o mundo do trabalho. Dessa modo, segundo Castellani Filho (1988), a Educação Física sucumbiu aos objetivos político-governamentais, voltados para a manutenção da saúde, a capacitação física

---

[6]Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de Dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 set. 2011.

e o adestramento. Não obstante, sublinha Castellani Filho (1988) que a base dos interesses políticos, de ordem econômica e controle da população, visavam evitar uma possível guerra civil devido às influências da crise econômica mundial, bem como preparar o país para possíveis consequências que viriam com a 2ª Guerra Mundial (de 1939 a 1945) que já se configurava. Ele explica:

> Os princípios de Segurança Nacional, tanto alusivo à temática da eugenia da raça, quanto inerente à Constituição dos Estados Unidos do Brasil, referente à necessidade do adestramento físico, num primeiro momento necessário à defesa da Pátria, face aos "perigos internos" que se afiguravam no sentido de desestruturação da ordem político-econômica constituída, como também à eminência de configuração de um conflito bélico a nível mundial, e, em outro instante, visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do Homem brasileiro (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 14) [grifo do autor].

Com base nas informações apresentadas nessa subseção, ao analisar os primórdios da formação inicial em Educação Física entendo que o curso de Educação Física compreendeu parte de uma estratégia política de governo fundamentada nas perspectivas militar e médica, que emprestaram à Educação Física o caráter utilitário, eugênico e higiênico (CASTELLANI FILHO, 1988). Isso porque o caráter higiênico, importado da Medicina, constituiu parte do campo de conhecimento da Educação Física e pautou o caráter intelectual da área da Educação Física nos conhecimento de cunho biológico, que reduziram o reconhecimento do caráter pedagógico do professor de Educação Física (OLIVEIRA, 1986).

Sendo assim, entendo que o incentivo político para a formação de professores de Educação Física, bem como sua obrigatoriedade no processo de escolarização, compreendem parte de estratégias políticas de promover intervenções no contexto social. Aspecto que além de conceder à Educação Física um caráter conceitualmente calcado na instituição militar (CAPARRÓZ, 1997), caracterizou o curso de Educação física como "um curso de natureza técnica" até praticamente a metade da década de 1950 (HUNGER *et al*., 2006).

1.1.2. Golpe ditatorial e mudanças no processo de formação de professores

Na década de 1960 as dimensões política e econômica brasileira ganharam uma extensão mais ampla devido à eleição, posse e renúncia de Jânio Quadros da presidência do Brasil e ao registro de vários embates políticos pelo mundo (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Para a educação foi uma época de intensa experimentação educativa, mobilizada pela consolidação dos colégios de aplicação, surgimento dos ginásios vocacionais

e do impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências, aspectos que colocaram em ebulição o campo da pedagogia e expressando a hegemonia do movimento renovador da década de 1920 (SAVIANI, 2006). Salienta Oliveira (2004) que as reformas educacionais dos anos de 1960 ampliaram o acesso à escolarização e fomentaram a perspectiva de contribuir para a redução das desigualdades sociais por meio da educação.

Em meio a esse contexto foi publicada a Lei nº 4.024/1961[7], considerada por Benites, Souza Neto e Hunger (2008), como a semente do Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932[8], uma vez que esse documento enfatizou a necessidade de um novo olhar sobre o processo de formação de professores a partir da crítica ao modo como o sistema educacional vinha sendo regido. Conforme Benites, Souza Neto e Hunger (2008), para a Educação Física a Lei nº 4.024/1961 representou a possibilidade de superar a sua antiga ideologia militar e a configuração tecnicista do ensino superior, uma vez que essa lei baseava-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana para promover o desenvolvimento do educando como cidadão.

No entanto, visto que essa lei estabeleceu a autonomia institucional, a regulação das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio dos Conselhos Estaduais, do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação (MEC), para segundo Azevedo e Malina (2004) compreendeu o início do processo de descentralização do poder do Estado, seguido pela privatização, da regulação sobre as instituições de ensino e responsabilização universitária pela formação. Considerações que convergem com Scheibe (1983, p. 38) ao caracterizar a Lei nº 4024/1961 como um documento de transição mais permissivo do que afirmativo, uma vez que enfatizou a regulação do funcionamento e do controle do que já estava implantado, permitiu às IES realizar correções parciais e desencadeou uma profusão de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação para disciplinar e dinamizar a formação de professores em nível superior (SCHEIBE, 1983).

Com o golpe ditatorial de 1964, destituindo João Goulart do poder, foi desencadeado o processo de reorientação do ensino com base nos acordos de cooperação firmados entre o MEC e a *United States Agency for Internacional Development* (USAID) dos Estados Unidos da América. Tais acordos, segundo Azevedo e Malina (2004, p. 134) visavam reformular pontos específicos do ensino brasileiro e promover a “Reforma Universitária de 1968”, cujo

---

[7]Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e é considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1961).

[8]O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> Acesso em: 05 mar. 2012.

objetivo era modificar as normas de funcionamento do Ensino Superior para aproximar o sistema universitário brasileiro ao modelo de universidade dos Estados Unidos da América (EUA), com ênfase na privatização do ensino e no caráter técnico-científico.

Explicam Silva *et al.* (2009), que a abertura política, mobilizada na década de 1960, suscitou no país a importância do avanço científico e tecnológico e a supervalorização do saber técnico-científico. Fatores tornaram a pesquisa como elemento primordial para a aquisição de autoridade e inserção na hierarquia profissional, e a educação como a nova base para o reconhecimento social, econômico e político.

Conforme Saviani (2006), nessa perspectiva, o modelo educacional foi ajustado por meio da Leis nº 5.540/1968[9] e nº 5.692/1971[10], que reorganizaram o ensino superior e os ensinos primário e médio. Explica esse autor:

> A nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam mudanças na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-las totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação (SAVIANI, 2006, p. 41).

Com relação ao efeito dessas mudanças para a formação de professores de Educação Física, destacam Souza Neto *et al*. (2004) que os grupos de trabalho nomeados durante a década de 1960 para repensá-la identificaram que o curso de Educação Física e de técnico desportivo na prática não se mostravam exequíveis. Os autores explicam:

> Na formação do professor não havia as matérias pedagógicas e no curso de técnica desportiva constatou-se, pelos relatos desses grupos de estudo, que muitas escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares. Na prática não se estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior, propondo-se então, que a formação deveria se restringir à formação de professores e de técnicos (SOUZA NETO *et al*., 2004, p. 119).

Assim, passou-se exigir um núcleo de matérias que garantissem a formação cultural e profissional adequada, e um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação

---

[9]Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 06 maio 2011.

[10] Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Revogada pela Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm>. Acesso em: 06 maio 2011.

pedagógica "visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador" (SOUZA NETO *et al*., 2004, p. 118). Em acordo com o modelo científico proposto pela Reforma Universitária de 1968, por meio da Resolução nº 69/1969[11] o curso de Educação Física foi reestruturado em Licenciatura e Técnico Desportivo, foi estabelecido o currículo mínimo, com uma carga horária de 1.800 horas-aula e mantida a forte concepção biológica com atenção voltada ao "saber-fazer" (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Fatores que, segundo Betti e Betti (1996), pautaram o currículo de Educação Física no modelo tradicional-esportivo.

> O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física. Esta é uma concepção ainda prevalecente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas (BETTI; BETTI, 1996, p. 10) [grifos dos autores].

Diante dessas considerações, entendo que a abertura política da década de 1960 promoveu o modelo de Estado regulador e a compreensão de educação como mecanismos de ascensão profissional. Além disso, as normas de organização do ensino superior e a autonomia universitária, prevista pela Lei n. 5.540/1968, promoveram a mercadorização da educação (GENTILI, 2002), fomentaram a iniciativa privada ao invés de investimentos na instituição pública e solidificaram a meritocracia (FREITAS, 2012).

Especificamente à Educação Física, o advento do esporte como um fenômeno de massas durante esse período contribuiu para supervalorizar os conhecimentos de cunho esportivo e didático (SOUZA NETO *et al*., 2004). No entanto, tal valorização promoveu apenas o caráter esportivo da Educação Física e mobilizou cursos de licenciatura em Educação Física presos às imposições do currículo mínimo (SOUZA NETO *et al*., 2004). Situação que também relaciono com a necessidade de formar professores de Educação Física capazes de utilizar as aulas de Educação Física como "celeiro de atletas", objetivo em acordo com os interesses políticos da época e presente no Plano Nacional de Educação (PNED), que previa, mais tarde, aumentar o quadro de medalhas olímpicas do Brasil.

---

[11]A Resolução n. 69/1969, de 06 de novembro de 1969, fixa os mínimos de conteúdo, bem como a duração do curso de Educação Física, que devem ser observados pelas instituições formadoras.

Com base nessas considerações, compartilho com de Caparróz (1997), ao afirmar que:

> [...] a Educação Física sofre ao longo de sua trajetória histórica influências externas das instituições militares, medica e desportiva, levando a área a ficar aprisionada a um caráter utilitário, ou seja, a Educação Física serviu sempre aos intentos do poder hegemônico, sendo conformada de acordo com as determinações/mudanças que o contexto imprimia-lhe, mas sempre servindo ao ideário dominante (CAPARRÓZ, 1997, p. 5).

Ao somar o modelo de Educação Física identificado por Betti e Betti (1996) às influências políticas de cunho esportivo identificadas por Caparróz (1997), percebo que a incorporação da Educação Física pela instituição escolar, bem como seu desenvolvimento como componente curricular obrigatório, manteve-se associada ao objetivos político-governamentais, algo que permite compreender que a Educação Física fez parte das estratégias de governo para intervir e promover mudanças no contexto social. Nesse sentido, entendendo que educação é um ato político (FREIRE, 2010), percebo que, governamentalmente, a Educação Física esteve limitada a seu caráter instrumental e utilitário para manutenção de um contexto social favorável às classes dominantes. Em outras palavras, ao invés de relacionada como uma proposta emancipatória, por exemplo, a Educação Física foi vinculada à preparação física e à disciplina, com vistas à necessidade de força de trabalho.

1.1.3. Adequação ao mercado de trabalho e construção da identidade profissional do professor de Educação Física

No ano de 1971, através do Decreto nº 69.450/1971[12], a Educação Física tornou-se obrigatória para os alunos com idade menor que 18 anos nos cursos primário e médio e as práticas da Educação Física e os desportos passaram a ser estimulados nas instituições de ensino superior. Contudo, os padrões de referência das aulas de Educação Física manteve o caráter desportivo e recreativo, bem como objetivo principal de aprimoramento da aptidão física. Conforme esse decreto:

> A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á: I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação

[12]Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

> integral da personalidade. II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade (BRASIL, 1971, Art. 3º).

Durante a década de 1970 e início da década de 1980, além de manter o caráter esportivisado e recreativo, a formação em Educação Física ainda é fortemente centrada para a atuação na escola. Depois desse período, no ano de 1987, o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 03/1987[13], iniciou legalmente o movimento de separação da formação inicial em Educação Física em dois cursos, licenciatura e bacharelado.

Essa resolução fixou os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Educação Física e afirmou que "a formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de Graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física" (BRASIL, 1987, Art. 1º). O currículo, denominado por "pleno", passou e ser formado por duas partes: a formação geral e o aprofundamento de conhecimentos, com os seguintes objetivos:

> a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Física Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não - Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios e etc.); b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas; c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse, e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo; d) propiciar a auto realização do estudante, como pessoa e como profissional (BRASIL, 1987, Art. 2º).

Sobre o modelo de formação em Educação Física que emergiu em meados da década de 1980 e consolidou-se no início da década de 1990, destacam Betti e Betti (1996) que:

> Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um "inchaço", provocado pela incorporação de conteúdos ligados à novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada, etc.). O currículo de orientação técnico-científica encontra-se em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma "pura", mas combinada com o tradicional-esportivo (BETTI; BETTI, 1996, p. 11) [grifo dos autores].

---

[13]Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, 1987. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

Nesse sentido, para atender as novas demandas de mercado de trabalho, explicam Silva *et al*. (2009), que a formação em Educação Física passou por um processo de flexibilização dos currículos com o objetivo de adequar os conteúdos curriculares para criar perfis profissionais diferenciados e de acordo com as exigências de mercado. Compreensão que converge com os estudos de Fraga *et al*. (2010), segundo os quais a década de 1990 foi um momento marcado por reestruturações curriculares devido a implantação da licenciatura ampliada, cujo resultado foram embates entre pesquisadores que defendiam a divisão licenciatura/bacharelado como a melhor forma para dar conta da gradativa ampliação do campo profissional fora da escola, e movimentos contrapondo a reforma curricular porque a entendiam como parte do projeto histórico capitalista que vinha ocorrendo no Brasil desde a Reforma Universitária de 1968 (FRAGA *et al*., 2010).

Posteriormente, por meio da Lei nº 9.696/1998[14], foi criado o Conselho Federal de Educação Física (Confef) e o Conselho Regional de Educação Física (CREF), com o intuito de demarcar o campo de atuação profissional da Educação Física, bem como consolidar a divisão de tal campo em duas áreas de atuação profissional: área escolar e não-escolar, conforme identificado na Resoluções n. 01 e 02 de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b). Dessa forma, ao observar que nas duas resoluções acima identificadas aparece as diretrizes curriculares de uma formação "plena", ou seja, de um professor capacitado par atuar em ambas áreas de mediação profissional, através da Resolução n. 07/2004[15] é possível identificar a ênfase na divisão do curso de Educação Física com vistas à construção de duas identidades profissionais distintas: do licenciado e do bacharel. Conforme essa lei,

> §1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. §2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, Art. 4º).

---

[14]Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm>. Acesso em: 15 janeiro 2012.

[15] Resolução CNE/CES 07, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

Nesse sentido, percebo que a identidade profissional do professor de Educação Física parece mudar de acordo com o espaço de atuação profissional. Perspectiva que parece acompanhar a forma como a sociedade vem se (re)configurando ao longo das últimas décadas do século XX e neste início de século XXI, uma vez que principalmente em função do avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação, da reestruturação produtiva do trabalho e do processo de globalização, criam-se novas/outras possibilidades de trabalho (OLIVEIRA, 2004; CUNHA, 2010; CASTRO, 2008).

A questão a considerar é se essa divisão de identidade favorece ou não a Educação Física, uma vez que, segundo Silva *et al.* (2009, p. 12), a divisão do curso e a construção de duas identidades profissionais, do licenciado e do bacharel, foram implantadas apenas para sanar demandas de mercado cujos efeitos "além de não qualificarem política e academicamente a formação, fragilizam o campo da Educação Física".

A partir das discussões dessa subseção, percebo que as demandas relativas ao mercado de trabalho ganham significativa importância no cenário da formação inicial em Educação Física, fato que, politicamente, pressupõem aumento dos meios de produção do capital, bem como possibilidade de aumentar a competitividade do Brasil no mercado global. Nesse caso, percebo também a importância de compreender o que pensa a comunidade acadêmica da Educação Física sobre a identidade profissional em Educação Física, uma vez que tais concepções contribuem para compreender como as relações que os professores iniciantes de Educação Física colaboradores dessa pesquisa estabelecem com as possibilidades de trabalho e emprego são fundamentais para compreender a forma com eles entendem a escola como local de trabalho.

1.1.4. Revisão sobre a identidade profissional em Educação Física

A partir das informações até aqui apresentadas, entendo que a formação inicial em Educação Física vem sendo construída ao longo dos anos com base em perspectivas políticas de ordem social e econômica. Além disso, identifiquei que o tratamento dado à formação inicial, principalmente no que tange a limites e possibilidades curriculares, permeia a construção da identidade da área da Educação Física, nesse caso, passando pela construção da identidade profissional do professor de Educação Física.

Continuando tal reflexão, nessa subseção apresento uma revisão em dez periódicos da área Educação Física a partir do termo indexador "identidade profissional", com o intuito de compreender como esse tema tem sido tratado pela comunidade acadêmica da Educação

Física e identificar aspectos de sua construção. Nos quadros 1 e 2 identifico, respectivamente, os periódicos revisados e os estudos encontrados e analisados.

QUADRO 1: Informações dos periódicos revisados e número de estudos encontrados.

PERIÓDICO	ISSN	QUALIS	Nº DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Movimento (UFRGS)	1982-8918	A2	0
Motriz (UNESP)	1980-6574	A2	1
Rev. Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE)	0101-3289	B1	0
Rev. Brasileira de Educação Física e Esporte (USP)	1981-4690	B1	1
Rev. de Educação Física/UEM (UEM)	1983-3083	B1	0
Rev. Pensar a Prática (UFG)	1415-4676	B2	1
Rev. Kinesis (UFSM)	0102-8308	B4	0
Educação Física em Revista (UCB)	1983-6643	B4	0
Motrivivência (UFSC)	2175-8042	B4	0
Educación Física y Deportes (Buenos Aires)	0329-0069	C	4

Fonte: Do autor, com base nas informações coletadas nos endereços eletrônicos dos periódicos. Disponíveis em: http://www.seer.ufrgs.br/Movimento; http://www.revistas.usp.br/rbefe; http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm; http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE; http://www.periodicos.uem.br/ojf/index.php/RevEducFis; http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef; http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/index; http://www.efdeportes.com; http://portalrevistas.ucb.br/index.php.efr; https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia. Acessos em 10 de setembro de 2013.

QUADRO 2: Informações dos estudos encontrados nos periódicos revisados.

PERIÓDICO	TÍTULO/AUTOR/IES/LOCAL	ANO
Motriz	A greve dos estudantes de 56 e a Educação Física brasileira. Victor Andrade de Melo – Universidade Estadual de Campinas	1995
Rev. Bras. de Educação Física e Esporte	A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. Patrícia Maria Silva Gomes; Cátia Patrícia Pereira Ferreira; Ana Luísa Pereira; Paula Maria Fazendeiro Batista – Faculdade de Desporto Universidade do Porto	2013
Rev. Pensar a Prática	Projeto de educação pelo esporte: estudo de caso sobre a contribuição do Brinca Mané na formação discente. Edison Roberto de Souza; Alba Regina Battisti de Souza; Juarez Vieira do Nascimento; Júlio Cesar Schmitt Rocha – Universidade Federal de Santa Catarina	2011
EFDeportes	A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. Fernando Jaime González – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2008
EFDeportes	A construção da identidade profissional docente no estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Hugo Norberto Krug – Universidade Federal de Santa Maria	2010
EFDeportes	A construção da identidade profissional docente durante a formação inicial em Educação Física. Carla Prado Kronbauer; Fabiana Ritter Antunes; Hugo Norberto Krug – Universidade Federal de Santa Maria	2011
EFDeportes	A construção da identidade profissional docente: implicações para a formação inicial em Educação Física. Cintia Cristina de Castro Mello – Universidade Estadual Paulista	2013

Fonte: Do autor, com base em Gomes *et al*. (2013); González (2008); Kronbauer, Antunes e Krug (2011); Krug (2010); Melo (1995); Mello (2013); Souza *et al*. (2011).

Para discussão que segue nessa subseção, esclareço, inicialmente, que as identidades profissionais podem ser definidas como “maneiras socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificares uns aos outros no campo de trabalho e do emprego”, uma vez que a construção dessas identidades são estabelecidas a partir das relações do trabalhador com, e no, trabalho (DUBAR, 2009, p. 117).

Em relação ao propósito dessa busca, as informações encontradas revelam que o tema “identidade profissional” ainda é pouco discutido no âmbito da produção acadêmica divulgada por meio dos periódicos da Educação Física. Considerações que convergem com um dos estudos encontrados, de Gomes *et al*. (2013), no qual os autores, por meio de uma revisão em quatro bases de dados eletrônicas internacionais, destacam a escassez da produção sobre a identidade profissional nos estudos da Educação Física.

Gomes *et al*. (2013), evidenciam a importância da formação inicial na construção da identidade profissional no que se refere ao aprendizado de conteúdos e propostas pedagógicas, bem como da reflexão crítica sobre a área de atuação profissional e a função social do professor. No entanto, os autores reforçam que a bagagem cultural e o percurso de vida de cada pessoa, inclusive depois de formada, constitui o principal elemento da construção da identidade docente (GOMES *et al.*, 2013). A construção da identidade profissional, desse modo, é fruto das experiências vividas antes e durante a formação inicial e ao longo da docência (GOMES *et al*., 2013).

Perspectiva que associo à concepção sociológica de Castells (2010, p. 22), segundo o qual a identidade é um processo de construção de significado com base em “um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados”. A identidade, nesse sentido, é construída a partir da identificação simbólica – os significados – construídos pelo ator social, sobre a finalidade da ação que ele próprio pratica (CASTELLS, 2010).

Kronbauer, Antunes e Krug (2011), da mesma forma que Gomes *et al*. (2013), sugerem que a identidade é construída por meio das experiências pessoais e profissionais durante a vida, uma vez que os professores de Educação Física da Educação Básica constroem suas identidades a partir da relação entre a dimensão pessoal, marcada pelo modo subjetivo como os professores e o mundo se interpenetram e influenciando-se mutuamente, e a dimensão profissional, que constitui o modo como os professores transitam nos espaços institucionais e se inteiram do saber fazer da profissão (KRONBAUER; ANTUNES; KRUG, 2011). Esses autores destacam também que a formação de professores deve discutir o motivo pelo qual alguém busca uma licenciatura, bem como identificam que a prática pedagógica é

parte fundamental do ofício docente (KRONBAUER; ANTUNES; KRUG, 2011).

Krug (2010) também evidencia que a construção da identidade profissional tem, também, premissas coletivas, pois, o autorreconhecimento de ser parte de um grupo de professores e a interação com eles fomenta a construção de traços identitários a partir de elementos justapostos do individual e do grupal – como, por exemplo, assumir para si mesmo a opção pela docência.

Sublinho a relação entre o individual e coletivo e relaciono à perspectiva de Dubar (2009, p. 211), segundo o qual "é do contato direto do Self com o outro, com o mundo e com o si mesmo que um sujeito extrai saberes de sua experiência: é ele que aprende relacionando-se com as pessoas e as coisas, construindo sua experiência, inclusive a de si mesmo". Tal compreensão, relaciono também com o resgate histórico realizado por Melo (1995) sobre a greve dos estudantes da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) em 1956, por meio do qual esse autor enfatiza que o resultado da greve teve forte significado para líderes estudantis, professores e dirigentes, e isso corroborou para solidificar a identidade docente de professores e da área da Educação Física.

O estudo de González (2008), por sua vez, discute a fragmentação do curso de Educação Física e afirma que nos caminhamos em direção a uma "efetiva" diferenciação identitária entre o professor de Educação Básica, especializado no componente curricular da Educação Física, e um outro profissional, com foco de atuação nas intervenções com e práticas corporais sistematizadas. Reforça o autor, que a divisão entre as duas formações já é manifestada legalmente, realizada nas IES e atualmente aceita de modo mais consensual em função da compreensão de que há, de fato, pelo menos dois campos diferentes de atuação profissional que demandam "competências" específicas (GONZÁLEZ, 2008).

Pensando assim, Gonzáles (2008) sugere rever o que atualmente sustenta a Educação Física como disciplina escolar, fazendo-a assumir os propósitos escolares e a condição de disciplina curricular portadora de um conhecimento crítico sobre o contexto social e os valores que atravessam as manifestações da cultura corporal de movimento. Aspecto que obriga o professor de Educação Física a assumir a condição de docente com competências diferentes daquelas quando pretendia dar conta de todos os outros espaços de mediação profissional, justificando a divisão do curso em licenciatura e bacharelado (GONZÁLEZ, 2008).

Assim, com base nas informações coletadas nesta revisão, três considerações auxiliam a aprofundar a construção da identidade profissional do professor de Educação Física: primeiro, que a formação inicial é fundamental na construção de traços específicos da

identidade profissional dos professores de Educação Física; segundo, que se trata de uma construção sustentada nas experiências pessoais anteriores e durante a formação inicial e ao longo do desempenho profissional; e terceiro que os diferentes locais de trabalho tem sido significativos para a construção de traços identitários específicos.

Sendo assim, ao concluir a discussão dessa seção, destaco que o desenvolvimento da formação inicial em Educação Física foi balizado por influências político-econômicas, mas as singularidades do entendimento acerca do processo de formação inicial, das possibilidades de trabalho e emprego e das experiências no trabalho são significativas na construção da identidade profissional do professor de Educação Física. Fatores que me levam a entender que os dispositivos legais, nesse caso e em certa medida, constituem estratégias que visam fomentar a construção de determinadas identidade profissionais com vista a promover mudanças no cenário educacional.

1.2. POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreender o conceito política pública é fundamental para operacionalizar este estudo. Por isso, apresento nesta seção o conceito de política pública e o conjunto de programas políticos-governamentais que constituem a atual política pública de formação de professores brasileira, bem como minhas considerações a respeito destas estratégias políticas.

Para tanto, dividi esta seção nas seguintes subseções: (i) conceito de política pública; (ii) política pública de formação de professores e dois problemas públicos; e (iii) estratégias governamentais de enfrentamento e a influência das organizações internacionais.

1.2.1. Conceito de política pública

Na perspectiva de Oliveira (2010) todas as pessoas diariamente fazem política, inclusive consigo mesmas, na medida em que diante de conflitos, sejam de caráter social ou pessoal, precisam decidir e tomar uma posição. Para esse autor a política também é praticada pela sociedade civil e não apenas pelo governo, uma vez que ela representa a decisão mediante o choque de interesses que configuram as formas de organização dos grupos, no âmbito econômico, étnico, de gênero, cultural, religioso, entre outros (OLIVEIRA, 2010). Tal consideração, relaciono com as de Ghiraldelli Junior (2001), segundo o qual vivemos a política pelo simples fato de vivermos em sociedade, trabalhando e participando na sua organização e funcionamento. Aspecto, por sua vez, depende das relações de poder e do

confronto de interesses entre as classes sociais, especialmente entre classes dominantes e trabalhadoras (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

Conforme Secchi (2012), a política, a partir do termo americano *policy*, refere-se ao posicionamento e orientações para a decisão e ação, fato que lhe confere uma dimensão mais prática e, assim, facilita compreender sua função no contexto social. Segundo Secchi (2012), nas decisões políticas instituída no âmbito do Estado há participação de partidos políticos, agentes governamentais e diversos outros atores sociais, como representantes de movimentos sociais, de organização não-governamentais (ONGs) e da iniciativa privada. Dessa forma, um estudo voltado para as políticas públicas, que busca compreender sua função social, deve-se considera-la do ponto de vista governamental, uma vez que são elaboradas e estabelecidas por atores governamentais, emanadas pelos diversos órgãos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, constituem "o subgrupo mais importante das políticas públicas e são as que recebem maior atenção na literatura" (SECCHI, 2012, p. 4).

Levando em conta essas últimas considerações, Secchi (2012) reforça que o ano de 1951 é considerado o marco de estabelecimento da área de estudos sobre as políticas públicas, isso porque os estudos a partir da década de 1950 representam um movimento voltado para compreender os fenômenos de natureza político-administrativa. Estudos esses, identificados por *policy science*, cujo objetivo era ajudar no diagnóstico e no tratamento de problemas públicos (SECCHI, 2012).

Tais informações, convergem com a investigação de Mainardes, Ferreira e Tello (2011), segundo os quais o estudo das políticas públicas foi marcante nos meios acadêmicos e políticos do pós-guerra, devido aos experimentos analíticos e organizacionais promovidos principalmente pelo governo dos EUA durante a Segunda Guerra Mundial. O período pós-guerra, conforme esses autores, representou importante estímulo para realização sistemática de pesquisas orientadas para a formulação de programas político-governamentais como forma de intervenção social (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Mantendo essa linha de análise, Souza (2006; 2003) por meio de estudos de revisão enfatiza que a comunidade acadêmica têm considerado que a política pública é um produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. As políticas públicas, nesse sentido, constituem conjuntos de propostas dos governos orientadas para enfrentar problemas e crises de cunho social (OLIVEIRA, 2010; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Sublinham Mainardes, Ferreira e Tello (2011), que a ideia de enfrentar problemas sociais por meio da intervenção político-governamental, embora presente

no contexto das ciências sociais no final do século XIX, foi somente depois da Segunda Guerra Mundial que passou a ser associada ao planejamento de políticas públicas. Explicam:

> O termo *policy science* foi inserido no universo acadêmico europeu norte-americano logo após a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele novo contexto histórico, a ideia de compromisso com o aumento da racionalidade envolvida no enfrentamento dos problemas sociais característicos da vida urbana-industrial" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 144-145) [grifo dos autores].

Contudo, embora haja certo consenso sobre o surgimento e a utilização das políticas públicas, há muitas vertentes teóricas utilizadas para conceituá-las. Dentre elas, destaco a perspectiva de Mead (1995), que define a política pública como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; de Peters (1986), que entende a política pública como a soma das atividades dos governos que influenciam a vida dos cidadãos, agindo diretamente ou através de delegação; de Dye (1984), que sintetiza a política pública como aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer; de Lynn (1980), que a define como um conjunto específico de ações do governo para produzir efeitos específicos no contexto social; e a perspectiva de Laswell (1936/1958), segundo o qual as decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê? por quê? e que diferença faz?

Dessa forma, diante dessas possibilidades análise e de definições, Souza (2006) entende que toda teoria de política pública precisa, também, explicar as relações entre Estado, política de governo, economia e sociedade. Por isso, essa autora defende que uma política considerada "pública" tem as seguintes características: permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que de fato faz; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos; não se limita a leis e regras; é uma ação intencional com objetivos a serem alcançados; é uma política de longo prazo, embora tenha impactos no curto prazo; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, como implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006). Essa autora afirma:

> Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2003, p. 26) [grifo do autor].

Pensando assim, Souza (2003, p. 26) entende que "a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no

mundo real”. Compreensão que reforço com a perspectiva de que as políticas públicas constituem programas políticos de governo, nesse caso estratégias oficiais caracterizadas pela orientação à solução de problemas públicos, e que, também, possuem caráter normativo e orientado por valores e interesses políticos de governo (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Características que sintetizo por meio dos estudos de Secchi (2012), segundo o qual o elemento que define uma política pública é o fato de constituir-se uma proposta orientada para enfrentar um problema público. Nesse sentido, uma vez que, o problema representa a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível, o problema público trata-se da diferença entre o contexto atual e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública (SECCHI, 2012). Nas suas palavras,

> A essência conceitual de políticas públicas é o problema público. Exatamente por isso, o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo “pública” (SECCHI, 2012, p. 4) [grifo do autor].

Assim, a política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público (SECCHI, 2012). Contudo, embora na construção das políticas públicas podem ser considerados problemas públicos identificados por diversos atores sociais, sublinha Secchi (2012), que elas são instituídas pelo governo, na forma de dispositivos legais, que por isso a decisão final é de responsabilidade do governo. Tal aspecto, segundo Secchi (2012), corrobora para o entendimento do porquê as investigações sobre política pública se dão com maior frequência sobre programas políticos instituídos governamentalmente, porque a análise desses dispositivos legais permitem compreender intensões de governos e, contrapondo com o contexto social, permite também tecer análises sobre seus impactos na sociedade.

Mesmo tendo a compreensão dos efeitos da política pública no contexto social como possibilidade, destaco o alerta de Molina (2010) ao investigar especificamente as propostas políticas no âmbito educacional. Conforme essa autora, a tradução da política pública em práticas que promovam mudanças sociais constitui um processo extremamente complexo onde não há linearidade possível em nenhum contexto, e, sendo assim, uma possibilidade de investigação é pensar como as propostas que fazem parte da política pública educacional são elaboradas, construídas, interpretadas, executadas e avaliadas, para que se estabeleça análises críticas sobre cada uma delas no movimento seguinte (MOLINA, 2010). Tal possibilidade,

conforme a autora, permite analisar os textos das políticas públicas, suas influências no cenário social e, para além disso,

> [...] estimula o pesquisador a assumir compromissos éticos com os temas investigados. Contribuição que está relacionada às discussões sobre a importância de se fazer "auditorias éticas" sobre os impactos e resultados das políticas e os princípios e finalidades das pesquisas críticas (MOLINA, 2010, p. 77, grifo da autora).

Para encerrar essa subseção, com base nas informações e conceitos apresentados, nesse estudo pretendo identificar efeitos da política pública de formação de professores tendo como pauta de análise compreender como ela é materializada no contexto social e da formação de professores de Educação Física, objetivando entender sua conexão com o trabalho do professor iniciante de Educação Física de Lajeado.

Proposta que associo também à perspectiva que:

> [...] o estudo das políticas públicas pode indicar a distância entre o que é preconizado em um segmento institucional – Estado – e o que ocorre lá na ponta, onde elas são experienciadas, ampliando-se assim a reflexão acerca dos impactos e efeitos sobre a vida das pessoas ou dos grupos sociais em questão (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 73-74).

Nesse sentido, me apoio na perspectiva que a política pública de formação de professores é composta por programas político-governamentais instituídos no âmbito da formação de professores para solucionar problemas públicos. Assim, a seguir, identifiquei programas políticos que compõem a atual política pública de formação de professores, um problema público a ser enfrentado por meio da formação de professores e, a partir dele, implicações da atual política pública de formação de professores no trabalho docente dos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado.

1.2.2. Um problema público da política pública de formação de professores

Para operacionalizar a construção dessa dissertação, optei por analisar objetivos, finalidades e metas dos programas que constituem política pública de formação de professores, a fim de identificar problemas públicos que o governo brasileiro pretende enfrentar por meio deles. Opção que sustento nas considerações da subseção anterior e na compreensão que "um estudo de políticas públicas não prescinde do estudo de um problema que seja entendido como coletivamente relevante" (SECCHI, 2012, p. 7).

Saliento, de antemão, que a análise dos programas políticos datados de 2000 à 2012 tem um triplo enfoque: primeiro, porque o fomento à formação de professores por meio da

política pública se ampliou a partir da instituição da LDB/1996 (BRASIL, 1996), com grande ênfase após o aumento do número de IES particulares; segundo, porque a perspectiva de investigar o trabalho docente do professor que está na primeira fase de sua vida profissional, requer analisar programas recentemente introduzidos no cenário político da formação de professores; e terceiro, porque o trabalho de campo dessa investigação foi realizado durante o ano de 2012, o que significa que outras propostas implementadas no cenário da formação de professores a partir desse ano não serão identificadas por meio dessa pesquisa.

Assim, com essa proposta, apresento primeiro, por meio do quadro 3, os programas políticos de formação de professores datados do ano 2000 à 2012.

QUADRO 3: Programas políticos de formação superior instituídos de 2000 à 2012.

Nº/DATA/RUBRICA	**DESCRIÇÃO/OBJETIVO(S)**
LEI Nº 10.260/2001 Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior – FIES.	Destina-se à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo MEC (BRASIL, 2001).
LEI Nº 10.861/2004 Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (e o ENADE para medir o desempenho dos estudantes)	Com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394/1996, o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Integrado ao SINAES, para avaliar a eficiência das IES, ou seja, se está cumprindo o seu papel de formadora foi criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) com o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, a fim de identificar as suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e as suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004b).
LEI Nº 11.096/2005 Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI.	Estabelece a concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais, nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, para os estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral (BRASIL, 2005a).
LEI Nº 11.180/2005 Institui o Programa de Educação Tutorial – PET, e dá outras providências.	O PET é destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET (BRASIL, 2005b).

DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006 Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.	A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população com dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da educação a distância, com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, bem como incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2006). São objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).
DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007 Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.	Com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, a nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, este programa têm as seguintes diretrizes: I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil; III - revisão da estrutura acadêmica; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007b).
PORTARIA Nº 38/2007 Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **DECRETO Nº 7.219 – 24/06/2010** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.	Com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior (e mais tarde também das IES privadas) e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública, visando: I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior o sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007c; 2010d).
DECRETO Nº 6.495, DE 30 DE JUNHO DE 2008 Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT.	Destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade, o PROEXT tem os objetivos de: I - centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do MEC; II - dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão; III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior; IV - fomentar programas e projetos de extensão que

	contribuam para o fortalecimento de políticas públicas; V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior; VI - contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares; VII - propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno (BRASIL, 2008).
DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009 Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR.	Com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica e principalmente garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB, o PARFOR tem por objetivos: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação, inclusive no que se refere ao uso das TIC nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial e reforçar a formação continuada como prática escolar que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).
PORTARIA NORMATIVA Nº 2, DE 26 DE JANEIRO DE 2010 Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada – SiSU.	Por meio do SiSU serão selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009 (BRASIL, 2010a).
PORTARIA Nº 14/2010 Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.	Constitui-se de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com objetivos de: I - subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os

	Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica; II - conferir parâmetros para auto avaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho; III - oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada; IV - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes (BRASIL, 2010b).
PORTARIA Nº 119/2010 Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas-Prodocência	Visando contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio de fomento a projetos institucionais, na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica, o Prodocência tem o objetivo de contemplar novas formas de gestão institucional e revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, além de fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes e apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores. Por meio deste programa busca-se, também, apoiar as instituições formadoras na incorporação de resultados e contribuições decorrentes de projetos institucionais desenvolvidos no âmbito de programas como o Observatório da Educação, o Pibid, a Universidade Aberta do Brasil, o Parfor e outros de valorização do magistério da educação básica (BRASIL, 2010c).
LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	Estabeleceu-se que as instituições federais de educação superior vinculadas ao MEC reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que no preenchimento deste percentual de vagas disponibilizadas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio). Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a).
DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012 Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	Define que as instituições federais vinculadas ao MEC que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: I - no mínimo 50% destas vagas serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012b). Assim, somente poderão concorrer às vagas reservadas para os cursos de graduação, os

	estudantes que: a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Enem, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2012b).

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Brasil (2001; 2004b; 2005a; 2005b; 2006; 2007b; 2010d; 2007c; 2008; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2012a; 2012b).

Depois de analisar os programas identificados no quadro 3, percebi que além de seus objetivos específicos esses programas, em comum, têm o propósito de fomentar o processo de formação para, ao final, contribuir para o aumento da qualificação técnico-científica do trabalhador brasileiro.

Compreensão que sustento na perspectiva de fomentar, politicamente, o ensino superior para, consequentemente, aumentar o nível socioeconômico brasileiro em comparação com o mercado global. Tal perspectiva, deve ser entendida a partir da relação entre ensino superior, avanço tecnológico e política neoliberal, relação que mobiliza Saviani (2006) afirmar que a educação na década de 1990 pautou-se por uma concepção produtivista.

Para aprofundar tal posicionamento, destaco o estudo de Paula (2009), segundo a qual a política neoliberal, iniciada no Brasil na segunda metade da década de 1980 e estendida à esfera das universidades brasileiras pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC), alavancou o abandono do ensino universitário público e implicou na intervenção do Estado e do MEC nas universidades via sistemas de avaliações e auditorias (PAULA, 2009). Os processos educativos desse período sofreram ajustes estruturais baseados no enxugamento dos recursos do Estado para a educação e políticas sociais, na privatização das instituições de ensino e na criação novas formas de direcionamento dos recursos públicos (FREITAS, 1999; 2003). Isso porque a meta do Governo FHC para a educação superior consistiu em: “produzir a expansão acelerada do sistema via financiamento privado e desenvolver um moderno mercado da educação superior no Brasil” (GOMES, 2002, p. 276).

Sublinha Cunha (2003), que a proposta política de FHC, presidente de 1995 a 2002, elaborada por Paulo Renato Souza[16], destacou o desenvolvimento econômico do país por meio da educação e tinha por meta implantar um novo estilo de desenvolvimento baseado no progresso científico e tecnológico. Tal proposta, atuou no sistema educacional pelo topo, isto

[16] Na época em que foi nomeado Ministro da Educação, Paulo Renato Souza era ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas e técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tais aspectos, para Cunha (2003), foram fundamentais para a relação entre educação e desenvolvimento econômico, mas também para a elaboração de estratégias político-educacionais baseadas na lógica neoliberal.

é, estabeleceu as condições legais necessárias para expandir a educação superior e, no que tange a formação de professores, qualificar a população brasileira por meio da formação de docentes da educação básica, secundária e técnica (CUNHA, 2003).

Vale destacar, que referindo-se negativamente à rede federal de ensino superior – dizendo ser inaceitável que esta rede consumisse de 70% a 80% do orçamento do MEC para atender apenas 22% dos estudantes de graduação – a política de FHC firmou "a necessidade de se estabelecer uma 'verdadeira parceria' entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico" (CUNHA, 2003, p. 39) [grifo do autor].

Vê-se então, o aumento em 164,5% do número de IES brasileira de 1995 a 2011, bem como o incentivo às IES privada, cujo crescimento foi de 204,2%, diferente do número de IES públicas, que durante esse período aumentou de apenas 35,2%. Informações essas, bem como aumento do número de IES públicas e privadas ao longo desse período, que podem ser visualizado no quadro 4.

QUADRO 4: Número de instituições de ensino superior brasileiras de 1995 à 2011.

ANO	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS	TOTAL DE IES
1995	210	684	894
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314
2010	278	2.099	2.377
2011	284	2.081	2.365
Número de IES a mais do que havia no ano 1995	74	1.397	1.471
Porcentagem de aumento de IES em 2011 com relação à 1995	35,2%	204,2%	164,5%

Fonte: Adaptado pelo autor, com base em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009a; 2009b; 2010; 2011; 2013).

Conforme Gentili (2002, p. 244), o incentivo a iniciativa privada no setor educativo marcou a década de 1990 como período de aprofundamento da política neoliberal e do êxito da sua missão cultural dessa política de "despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas". Base política que, segundo Freitas (2003), se manteve no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), de 2003 a 2010, embora sua proposta fosse romper com a lógica neoliberal implantada por FHC.

Retomando o estudo dos programas que constituem a atual política pública de formação de professores, percebo que as estratégias políticas foram elaboradas com base em intenções político-governamentais, calcadas no ideário neoliberal, de fomentar o ensino superior para promover o avanço técnico-científico do trabalhador brasileiro. No que tange especificamente a formação de professores, a meta política consiste qualificar o processo de escolarização com vistas a qualificar o futuro trabalhador brasileiro e estudante do ensino superior.

Sendo assim, na minha perspectiva de analisar estas informações, entendo que a política pública de formação de professores busca melhorar a qualidade o ensino da Educação Básica. Nesse sentido, considero a baixa qualidade dessa modalidade de ensino, entendimento mobilizado muito em função do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005), como um problema público a ser enfrentado pela política pública de formação professores, que, não obstante, utilizo como ponto de análise para identificar sua concretização.

1.2.3. Programas políticos e suas formas de intervenção

Com base no problema público e na meta política que identifiquei anteriormente, que permeia a política pública de formação de professores – melhorar a qualidade do ensino da Educação Básica –, para compreender como os programas políticos agem nos processos formativos, organizei-os em três grupos a partir da leitura de seus objetivos específicos. São eles: (a) programas de expansão do ensino superior; (b) programas de democratização da oferta; e (c) programas de qualificação da oferta.

O primeiro grupo é composto por programas voltados à expansão de vagas para a formação de professores, dentre os quais identifico a UAB e o Parfor. Tal expansão, visa ampliar a formação de professores da Educação Básica para atender as políticas de educação especial, de educação de jovens e adultos, de educação indígena, de educação do campo e de

educação para populações em situação de vulnerabilidade social. Além disso, pretende-se por meio desses programas oferecer cursos superiores de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores na Educação Básica, reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância. Destaco ainda, que a expansão dos processos formativos de professores sustenta-se também na exigência de certificação dos professores em serviço, prevista pela Lei nº 9.394/1996, e deve ser observada juntamente com o fomento à iniciativa privada por meio dessa lei e do Decreto 2.306/1997[17].

O segundo grupo é composto pelos programas que fomentam o ingresso de estudantes oriundos das classes populares nos cursos a formação superior. Nesse caso, visando, ao mesmo tempo, fomentar a formação inicial e promover a justiça social. Dentre as propostas que compõem esse grupo estão o FIES, o PROUNI, o SiSU e as políticas de Cotas Sociais e Raciais. Aos programas desse grupo, associo o Enem, cujas notas constituem a forma de classificação e seleção dos alunos do ensino médio que serão contemplados com as bolsas de estudos.

Os programas de democratização de acesso ao ensino superior podem ser divididos em dois conjuntos: políticas afirmativas e políticas compensatórias.

As políticas afirmativas – leis de Cotas Sociais e Raciais e SiSU, por exemplo –, também denominadas por discriminação positiva, tratam, deliberadamente, os candidatos às vagas de cursos superiores das IES públicas de forma desigual. Nesse caso, as políticas afirmativas favorecem membros de grupos, ou classes, que foram vítimas habituais de discriminação com o intuito de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e enfrentar a desigualdade de oportunidade, compreensão que relaciono com a sugestão de Dubet (2004, p. 553), segundo o qual é necessário “introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades”.

As políticas compensatórias, por sua vez, são subsequente ao incentivo às IES privadas, potencializado no ano de 1999 (FREITAS, 2012). São compostas pelos financiamentos e bolsas de estudos, por exemplo, Fies e Prouni, cuja ideia é compensar a dificuldade dos membros de classes ou grupos desfavorecidos financeiramente para cursar o ensino superior nas instituições privadas. Sublinho, que os financiamentos e bolsas contribuem para minimizar as diferenças de oportunidades de acesso ao ensino superior, no entanto, constituem, também, estratégias políticas de promover e financiar as IES privadas.

[17] Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 09/07/2001, que também foi revogado em 2006 pelo Decreto nº 5773.

Explica Freitas (2012):

> A outra modalidade de privatização são os *vouchers* ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de "bolsas" que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas. Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, como o Programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (FREITAS, 2012, p. 386) [grifo do autor].

Nessa linha de entendimento, Freitas (2003) enfatiza que a resposta governamental de promover o ensino superior por meio dos programas de financiamentos e bolsas identifica o descompromisso do Estado com a educação pública, em todos os níveis de ensino, e encobre a responsabilidade do Estado de promover instituições de ensino público suficientes (FREITAS, 2003).

O terceiro grupo compreende os programas criados para qualificar a oferta, ou seja, as estratégias governamentais de promover e assegurar a qualidade do processo de formação. Nesse caso, esses programas atuam diretamente nas IES, e podem ser subdivididos em três diferentes conjuntos: processo de avaliação, incentivo financeiro às IES públicas e bolsas de estudos.

No que se refere ao processo de avaliação, destaco o Sinaes, com papel decisivo do Enade, e o Exame de Ingresso na Carreira Docente. O primeiro, visa certificar a qualidade do ensino nas IES, bem como mobilizar sua iniciativa em promover uma educação de qualidade, e o segundo, pretende identificar o nível de conhecimento de professores ao ingressarem na escola, sendo que as notas do exame podem ser utilizadas como critérios de contratação de professores da rede municipal. Quanto ao incentivo financeiro às IES públicas, destaco o Reuni e a Prodocência, cujas metas são aumentar a qualidade e aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas instituições, bem como viabilizar outros programas de formação como, por exemplo, Parfor e Pibid. No que tange às bolsas de estudos, identifico o Pet, o Pibid e o Proext, cuja propostas é promover a iniciação à pesquisa e ao trabalho docente. Tais programas, visam promover o conhecimento científico e teórico-prático dos estudantes, bem como aproximá-los da cultura escolas durante a formação, algo que, em tese, tem a função de fazê-los compreender melhor o trabalho docente e a função social do professor. Ressalto, que trata-se de um número limitado de bolsas, de IES e de escolas fazem parte do programa, algo que deve ser considerado à medida que a ocupação dos postos de trabalho nas escolas não têm relação com a participação desses programas, em outras palavras, não há garantias que estudante que teve acesso à bolsa atuará na escola.

Por meio das análises identificadas em que cada um dos três conjunto de propostas,

percebo, inicialmente, que os programas políticos identificados nessa pesquisa influenciam o contexto dos processos formativos. Nesse caso, programas de expansão do ensino superior e programas de democratização da oferta influenciam o contexto da profissão docente e podem influenciar o contexto de trabalho nas escolas, no que tange aos conteúdos dos planos de ensino e obrigações do professorado; e programas de qualificação da oferta influenciam a proposta de formação inicial dos cursos de ensino superior.

1.3. PROFESSOR INICIANTE E FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

Nesta seção apresento o aporte teórico que utilizo para caracterizar o professor iniciante, sustentar a opção por investigá-los e delimitar os professores colaboradores do estudo. Nesse caso, a partir da compreensão que o professor iniciante é o objeto da política pública que revisei na seção anterior.

1.3.1. Trabalho docente e características do professor iniciante

Conforme Esteve (1999), durante início do século XX no Brasil a passagem do sistema de ensino de elite para o sistema de ensino de massas corroborou para o aumento quantitativo de professores e alunos e as características do contexto social promovem alterações na organização escolar. Enfatiza esse autor, que em meio esse contexto uma série de fatores impactam o trabalho dos professores, por exemplo, o aumento da exigência sobre o papel do professor frente a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de outras fontes de informação alternativas e a menor valorização social e profissional do professor (ESTEVE, 1999). Tais aspectos, segundo esse autor, vem gerando um “mal-estar docente”, ou seja, o resultado do desajustamento dos professores frente o aparecimento de novos problemas sociais, que torna-se observável no desencanto de muitos professores com a docência por não saber definir, ou redefinir, sua função social nesse novo cenário (ESTEVE, 1999).

Ao analisar as atuais mudanças sociais, Hargreaves (2005) identifica algumas dimensões que desafiam professores e seu trabalho, das quais destaco: economias flexíveis, paradoxos da globalização, fim das certezas e diferentes compressões acerca do tempo pelos professores e administradores educacionais. Explica esse autor, que o pouco tempo para desenvolver tarefas laborais é uma das reclamações comuns dos professores, uma vez que o tempo na educação tem relação direta com a estrutura do trabalho docente, é tanto um recurso

tecnicamente controlável, quanto uma percepção subjetivamente variante e um objeto de luta política (HARGREAVES, 2005). Nesse caso, este autor destaca que o professor a partir das mudanças na estrutura social sofre com a intensificação do trabalho docente, que significa que o tempo está cada vez mais comprimido, e o leva a consequências preocupantes: isolamento, produção de mais sobrecarga de trabalho, culpabilização e saturação (HARGREAVES, 2005).

Tais condições, impactam sensivelmente o trabalho docente, uma vez que, segundo Esteve (1999), muitos professores mesmo preparados para desenvolver os conteúdos específicos de sua disciplina, têm dificuldades de compreender a escola no contexto social mais amplo, bem como as tarefas que compreendem a organização do trabalho pedagógico.

Essas considerações, sobre a importância do professor compreender a organização do trabalho docente e as implicações sociais nele contidas, tornam-se fundamentais ao compreender a escola como "espaço sócio organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustes circunstanciais ou profundos de suas relações" (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55).

Para melhor explicar essa compreensão, Tardif e Lessard (2011) destacam que ensinar na escola consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, servindo-se de alguns instrumentos de trabalho e em um contexto de interação com os alunos. Nesse sentido, os professores possuem certa autonomia em função da sua tarefa de selecionar, adaptar e realizar os objetivos escolares, fazendo com que os fins do trabalho docente sejam transformados com a experiência que adquirem, uma vez que os objetivos escolares são variados, gerais, imprecisos e não operatórios, e por isso precisam ser transformados e ajustados (TARDIF; LESSARD, 2011).

Tendo em vista as características da docência e as influências sociais sobre o trabalho docente, ao investigar o percurso profissional dos professores, Huberman (2007) identificou que os professores com até três anos de trabalho docente vive o "choque com real", ou seja, o confronto inicial com as situações cotidianas do trabalho docente e a complexidade da situação profissional. Huberman (2007) denomina o professor no início de carreira como professor iniciante e entende que período inicial constitui um tatear constante com os entornos da profissão, cujas características gerais são:

> [...] a preocupação consigo próprio ("estou-me a aguentar?"), a distância entre os ideais e as realizações quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam

> problemas, com material didático inadequado, etc (HUBERMAN, 2007, p. 39) [grifo do autor].

Tal compreensão, converge com os estudos de Tardif (2011), segundo o qual o professor iniciante se depara com as culturas dos alunos, muitas vezes diferentes da sua, e com aspectos organizacionais da profissão e do trabalho docente que ainda não compreende, envolvendo os primeiros anos de trabalho docente por intensa aprendizagem da profissão, que suscita expectativas e sentimentos, às vezes, contraditórios e, por isso, "constituem um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho" (TARDIF, 2011, p. 84).

Mantendo perspectiva semelhante, Marcelo (2009) enfatiza que as situações de tensão e conflito provenientes do cotidiano de trabalho na escola tornam esse período inicial um momento decisivo para manter o professor iniciante motivado e comprometido com a profissão. Contudo, na sua perspectiva de análise, a condição de professor iniciante pode ser estendida até os primeiros cinco anos da carreira docente, uma vez que, para ele, são durante os cinco primeiros anos de trabalho que acontece o choque cultural com a realidade escolar (MARCELO, 2009).

Ao refletir sobre as condições de trabalho vividas por professores nos primeiros anos de contato com a escola, Souza (2009) destaca que o professor iniciante geralmente fica à mercê da sorte e pode, ou não, superar a adaptação com a qual está se confrontando. Na escola, o professor iniciante, frequentemente, sente-se isolado e sem ter com quem compartilhar suas dúvidas e, muitas vezes, acaba sustentando sua prática pedagógica em ações que vivenciou na época em que era aluno (SOUZA, 2009). Nesse caso, apenas "reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente" (SOUZA, 2009, p. 37).

Para compreender as características frequentemente atribuídas aos primeiros anos de trabalho pelos professor iniciante, a partir das investigações de autores como Perrenoud (2002), Huberman (2007), Marcelo (2009), Souza (2009) e Tardif e Lessard (2011), organizei-as em três aspectos: crise inicial de identidade, dificuldade didático-pedagógica e isolamento dos colegas de trabalho e da escola.

O primeiro aspecto, crise inicial de identidade, corresponde a sensação de deixar, subitamente, a condição de estudante para assumir o peso da função profissional e social de ser professor. Nesse caso, uma função que o professor iniciante percebe não estar preparado e o faz sentir-se entre duas identidades: de estudante e de professor. Essa dúvida, faz com que

suas práticas pedagógicas oscilem entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional (PERRENOUD, 2002).

O segundo, dificuldade didático-pedagógica, é mobilizado pela necessidade de resolver problemas cotidianos e a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão (PERRENOUD, 2002; HUBERMAN, 2007). Desse modo, o professor iniciante sente-se inseguro em conduzir o processo de ensino-aprendizagem frente a indisciplina dos alunos e tem dificuldade de administrar o tempo da aula de maneira que consiga desenvolver os conteúdos propostos, ou seja, fazer a "gestão da aula" (TARDIF; LESSARD, 2011). Assim, o professor iniciante fica sob estresse, angústia, tensão, cansaço e precisa de muita energia e concentração para resolver problemas e superar a sobrecarga cognitiva (HUBERMAN, 2007). Situações que, segundo Huberman (2007), em tese, diminuem à medida que esse professor adquire experiência ao longo de sua carreira docente.

O isolamento dos colegas de trabalho e da escola está relacionado com o pouco acolhimento do professor iniciante pelos colegas mais antigos e pela equipe diretiva escola (PERRENOUD, 2002; HUBERMAN, 2007). A falta de acolhimento, faz o professor iniciante sentir-se sozinho e distante do grupo escolar, cujos efeitos são ainda mais significativo para o professor iniciante porque ele não compreende várias situações em que se encontra, que são bem diferente do que imaginava ser o trabalho docente, e não sabe que a mudança desse quadro não depende somente de seus esforços (PERRENOUD, 2002).

Essas características circunstanciais e relacionadas aos primeiros anos de trabalho docente, são consideradas por Gonçalves (2007) como influências marcantes na complementariedade entre o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional. Nesse sentido, para Gonçalves (2007), a singularidade do contexto escolar e as situações vividas na escola têm forte influência no crescimento individual do professor, decorrente da qualificação proveniente da experiência de trabalho e do relacionamento com os contornos da profissão e seus pares.

Por isso, tendo em vista que o local de trabalho é extremamente significativo para a construção da identidade do professor de Educação Física – conforme identifiquei na primeira seção desse capítulo –, para compreender o trabalho desenvolvido pelos professores colaboradores dessa pesquisa, optei por me apoiar no entendimento de fases de vida profissional, que segundo Day e Gu (2012) refere-se ao número de anos que um professor tem exercendo a docência. Nesse caso, diferente de entender os anos de trabalho dos professores como fases da carreira docente, identificada por características específicas que vão mudando com o passar de uma fase para outra, a compreensão de fases da vida profissional permite

compreender a complexidade da vida e do trabalho dos professores (DAY; GU, 2012). Explicam esses autores:

> A ideia de *fases de vida profissional*, em vez de *fases da carreira docente*, não apenas ajuda a isolar o impacto dos fatores psicológicos e sociais sobre o trabalho e a vida dos professores (como faz o conceito de carreira docente), como também ajuda a isolar os fatores pessoais, emocionais e organizacionais. Para entender as variações na progressão da vida profissional dos professores, é preciso levar em conta os marcos políticos, organizacionais e a aula, bem como a inter-relação deles com os acontecimentos da sua vida pessoal e da sua forma de controlá-los (ou não) no decorrer do tempo. Portanto, o estudo das *fases de vida profissional* dos professores permite uma visão mais rica da natureza complexa e dinâmica dos fatores que influenciam a aprendizagem, a mudança e o desenvolvimento dos professores e, em consequência, no seu bem estar, compromisso e capacidade de ensinar com pleno rendimento ao longo de suas vidas profissionais, ao invés das descrições centradas em apenas um dos aspectos que afetam na vida dos professores (DAY; GU, 2012, p. 59) [grifos dos autores].[18]

Nesse sentido, Day e Gu (2012), da mesma forma que Huberman (2007), denominam por iniciante o professor que está nos primeiros de sua vida profissional, que dependendo do tempo de trabalho docente, de 0 a 3 anos ou de 4 a 7 anos, está em um momento marcado por necessidades específicas para manter-se comprometido com a docência e sua função social, bem como em um momento onde o contexto da escola é extremamente significativo para a manutenção de um forte sentido de identidade.

Explicam Day e Gu (2012), que a compreensão dos primeiros anos de trabalho docente como a primeira fase de vida profissional corresponde a incluir o “eu” dos professores, ou seja, seu caráter protagonista na construção de sua vida profissional. Nesse caso, compreender o trabalho docente dos professores pauta-se na reflexão sobre o que acontece no cotidiano de trabalho, como eles compreendem o que acontece e atuam a partir dessa compreensão (DAY; GU, 2012).

Na perspectiva desses autores, o elemento chave para compreender o trabalho dos professores é a identificação de “incidentes críticos”, ou seja, uma espécie de juízo de valor que o professor faz com base no nível de significatividade que atribui a um determinado incidente, cujo resultado são traços de sua identidade profissional (DAY; GU, 2012, p. 65).

Sendo assim, entendo que, de fato, o professor iniciante é o professor formado que está na fase inicial do seu percurso profissional, ou seja, com até três anos de trabalho docente, podendo ser estendido até no máximo 7 anos. Entendo também, que a opção pela perspectiva de Day e Gu (2012) – de investigar o trabalho docente dos professor iniciantes a

[18] Assumo a responsabilidade da tradução dos textos em língua estrangeira.

partir de influências cotidianas – permite ampliar minhas análise para além da simples identificação do choque inicial dos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado com a cultura escolar. Isso na medida em que as fases da vida profissional não são estáticas, mas sim dinâmicas, nas quais o "eu" profissional de cada professor é influenciado por um processo sofisticado e contínuo de interações entre uma série de influências críticas em seu trabalho e contextos pessoais (DAY; GU, 2012, p. 62).

1.3.2. Escolarização e a formação crítica dos professores

Segundo Pérez Gómez (1998a), a educação, em uma perspectiva geral, têm influências que remontam antigos períodos históricos e é decisiva na humanização do homem, entendendo esta como parte do processo de transmissão do patrimônio cultural construído pelo próprio homem ao longo dos tempos. Os processos educativos, nesse sentido, constituem mecanismos e sistemas externos criados pelo próprio homem para transmitir às novas gerações as conquistas sociais e os processos de socialização, compostos por conjuntos de instrumentos, artefatos, costumes, nomes, códigos de comunicação e de convivência (PÉREZ GÓMEZ, 1998a).

A aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, a complexidade das estruturas e a diversidade de funções e tarefas da vida nas sociedades, desencadearam a necessidade de socializar os jovens e prepará-los para a sua participação na vida pública e no mundo do trabalho (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). Embora não seja a única, a escola, nesses termos, foi concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver a socialização das novas gerações para "garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da mesma sociedade" (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 14). Nas palavras desse autor:

> [...] geralmente se descreveu a escola e suas funções sociais e o processo de socialização das gerações jovens como um processo de inculcação e doutrinamento ideológico. Dentro desta interpretação idealista, a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de ideias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. Dessa forma, os alunos/as assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de ideias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 17) [grifo do autor].

No entanto, a função educativa da escola ultrapassa essa lógica conservadora de socialização e reprodução, uma vez que a própria sociedade, ao apoiar-se no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a sociologia, a cultura, a arte, dentre outros) construído ao longo da história da humanidade por meio da experiência e da reflexão, mobiliza a compreensão e análise crítica das consequências da socialização reprodutora (PÉREZ GÓMEZ, 1998a). Explica esse autor que:

> A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumindo como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. Deste modo, explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àquela espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 22) [grifo do autor].

Nessa perspectiva, uma função social da escola consiste em promover a mediação crítica necessária sobre os contextos político, econômico e social, para identificar, desmascarar processos de opressão social, oferecer análises de seus efeitos ao debate público e, a partir disso, auxiliar a transformação social (PÉREZ GÓMEZ, 1998a).

Entendimento que sustento na seguinte afirmação de Apple (1995, p. 9): “embora tivéssemos que ser muito cautelosos para não cair na armadilha do reducionismo econômico, havia um conjunto muito real de conexões entre a escolarização e o poder econômico, cultural e político”. Conexões essas, que podem ser desveladas de forma mais completa se examinarmos as relações entre a educação e o Estado, e as influências da educação na cultura e na economia (APPLE, 1995). Nesse sentido, o ensino escolar passa da mera reprodução social para “uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético na qual os valores que presidem sua intencionalidade deve ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 373).

Em meio a esta outra lógica, afirma Libâneo (1994) que:

> No desempenho da sua profissão, o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico. Como resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita etc; vão desenvolvendo o senso de responsabilidade, a firmeza de caráter, a dedicação aos estudos, o

> sentimento de solidariedade e do bem coletivo, a força de vontade etc. a unidade instrução-educação se reflete, assim, na formação de atitudes e convicções frente à realidade, no transcorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 99).

Considerações que, na minha perspectiva de estudar a formação de professores indicam a importância de mobilizar a construção de uma identidade docente crítica, politizada e comprometida com o aprendizado dos alunos e com a transformação social. Perspectiva já identificada por Weber (2003, p. 1133-1134), segundo a qual, é tarefa escolar promover a formação da consciência crítica e a organização do pensamento das novas gerações para o "exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade". Tarefa essa que valoriza a dimensão política da atividade educativa e salienta a importância de desenvolver o compromisso político durante a formação dos professores (WEBER, 2003).

De forma operacional, o trabalho do professor considerado, como intelectual transformador com claro compromisso político, é provocar a formação da análise crítica da ordem social da comunidade onde habita e intervir abertamente no debate dos assuntos públicos na pretensão de provocar no alunado o interesse e o compromisso com os problemas coletivos (PÉREZ GÓMEZ, 1998a; 1998b). Compreensão que encontro sustentação em McLaren (1977), segundo o qual os professores devem entender que a escolarização representa unir conhecimento e criticidade para formar cidadãos críticos e politizados, e romper com a visão tradicional de que a instrução e o aprendizado de sala de aula são processos neutros, removidos dos conceitos de poder, política, história e contexto. Explica esse autor que:

> Os teóricos críticos veem a escolarização como uma forma de *política cultural*; a escolarização sempre representa uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social. Está sempre implicada em relações de poder, práticas sociais e favorecimento de formas de conhecimento que suportam uma visão específica do passado, presente e futuro. Em geral, os teóricos críticos argumentam que as escolas sempre racionalizam a indústria do conhecimento em divisões de classe, que reproduzem desigualdade, racismo e sexismo; e que fragmentam relações sociais democráticas através de uma ênfase na competitividade e no etnocentrismo cultural (MCLAREN, 1977, p. 193) [grifo do autor].

Nesse sentido, o ponto chave da formação de professores é o desvelamento dos conceitos e preconceitos naturalizados socialmente, visando desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante presentes na prática cotidiana da aula, no currículo, nos sistemas de avaliação e na organização da vida na escola (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Tais influências, segundo esses autores, consciente ou inconscientemente, contribuem para a

continuidade das situações de opressão e a reprodução da cultura hegemônica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006).

Sublinham Liston e Zeichner (2003), que os processos de formação de professores deve capacitá-los para identificar e organizar as estratégias e os meios de ensino mais adequados para trabalhar os conteúdos e levar em consideração as experiências sociais e orientações cognitivas dos alunos e alunas. Considerações que relaciono com a análise crítica de Giroux (1997) sobre a fragilidade da formação inicial de professores, segundo o qual:

> A formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação. Quando os professores de fato decidem se engajar em política radical, isto ocorre invariavelmente depois de há muito terem abandonado suas instituições de formação. Nossas próprias experiências na formação – primeiro como estudantes e depois como instrutores – confirmam o que é geralmente aceito como lugar comum na maioria das escolas e faculdades de educação em toda a América do Norte: estas instituições definem a si mesmas como instituições de serviço. Elas são impulsionadas pela lógica da tecnologia de instrução e são autorizadas pelo estado a fornecerem conhecimento técnico e administrativo necessário. Elas desempenham quaisquer funções consideradas necessárias pelas várias comunidades escolares nas quais os estudantes realizam suas experiências de prática ou colocação no campo (GIROUX, 1997, p. 198).

Partindo dessas informações entendo que a formação de professores deva desenvolver a intelectualidade, criticidade e o compromisso social e político do professor, algo que, na minha perspectiva, destaca a importância de fomentar, por meio da política pública de formação de professores, os meios necessários para que o futuro professor, por sua vez, atue nesses termos e promova a formação da consciência crítica de seu alunos. Tais políticas, devem contribuir para a construção da identidade docente com as características anteriormente citadas, e assim, materializar na Educação Básica a qualidade que se espera.

2. DESCRIÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando a discussão elaborada nas seções anteriores, sintetizo o problema de pesquisa na seguinte questão:

Como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado?

A partir da questão de pesquisa, o objetivo geral do estudo é compreender os efeitos da política pública de formação de professores no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado; e os objetivos específicos são:

- Delimitar a política pública de formação de professores vigente no Brasil, a partir do ano 2000;
- Acompanhar e entender como os professores iniciantes de Educação Física de Lajeado, colaboradores do estudo, materializam suas práticas pedagógicas e desenvolvem o seu trabalho na escola;
- Analisar e entender a fase inicial da vida profissional desses professores iniciantes de Educação Física de Lajeado;
- Identificar como esses professores iniciantes têm relacionado os saberes da formação inicial em Educação Física com o trabalho que desenvolvem nas escolas;
- Identificar como esse professores de Educação Física percebem sua formação inicial;
- Identificar como os programas políticos-governamentais, que constituem a atual política pública brasileira de formação de professores, tem repercutido no processo de formação inicial;
- Compreender como a política pública de formação de professores repercute no cotidiano de trabalho dos professor iniciante de Educação Física de Lajeado nas escolas investigadas.

Compreendendo que as decisões metodológicas pautam-se no problema de pesquisa, na natureza do objeto e no pensamento que guia o pesquisador (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), ao escolher o tema dessa investigação e formular o problema subjacente, construí uma investigação qualitativa descritiva. Tal opção que sustento na perspectiva de que as pesquisas qualitativas compreendem um conjunto de “técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os

significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana" (MOLINA NETO, 2010, p. 118).

Explicam Denzin e Lincoln (2006), que as pesquisas qualitativas possibilitam construções criativas e interpretativas, por meio das quais o pesquisador cria um texto de campo, oriundo das observações e documentos provenientes do campo, a partir do qual tece suas análises. Enfatizam esses autores que a pesquisa qualitativa deve atuar dentro do complexo campo histórico e afirmam que,

> [...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Como procedimento metodológico, optei pela realização de uma etnografia crítica sobre o trabalho docente dos professores iniciantes de Educação Física da Educação Básica de Lajeado, na perspectiva de compreender o cotidiano e o conjunto de significados que compõem o trabalho desses professores, bem como a cultura escolar na qual estão inseridos e são parte.

Sobre as etnografias, explica Geertz (2010) que fazer etnografia é como ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, no sentido de construir uma leitura sobre o mesmo, uma vez que os fenômenos não são escritos com os sinais convencionais do som, mas sim através de complexos transitórios de comportamentos modelados. Contudo, o próprio Geertz (2010) alerta que fazer etnografia não é uma questão de métodos e de utilização de técnicas e processos determinados, mas sim de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário de campo e outros instrumentos de coleta de informações, isto é, algo que identifica um tipo de esforço intelectual que representa um risco elaborado para realizar uma "descrição densa" (GEERTZ, 2010, p. 4).

A etnografia, portanto, caracteriza-se pela descrição densa e em profundidade das significações que embasam uma cultura ou espaço de relações, por meio das quais o pesquisador tem a possibilidade de desvelar as estruturas de sentido e significado que, por sua vez, identificam como as culturas são produzidas, percebidas e interpretadas dentro de um determinado contexto (GEERTZ, 2010). E a etnografia crítica, segundo Kincheloe e McLaren

(2006, p. 303), busca “libertar o objeto de análise da tirania de categorias fixas, inatacáveis, e repensar a própria subjetividade como um engajamento narrativo, parcial, permanentemente aberto com o texto e com o contexto”, com o intuito de aprender com os estudos e produzir conhecimento.

Destaca Molina Neto (2010) que a cultura não se reduz ao conjunto de estruturas internas transferidas socialmente e tampouco ao resultado passivo da ação de uma determinada ideologia dominante. Nesse sentido, o registro etnográfico permite compreender um certo grau de atividade, criatividade e mediação humana, que promove, na cultura, o resultado da práxis humana coletiva. Já a etnografia crítica permite descobrir as situações de injustiça e de opressão que se estabelecem no contexto social, às quais estão submetidos todos os atores sociais (MOLINA NETO, 2010). Explica o autor:

> O tipo de etnografia que proponho se sustenta nos procedimentos da etnografia e nas referências teóricas da tradição crítica, o que possibilita uma interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Além disso, promove o exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo (MOLINA NETO, 2010, p. 122).

Tais considerações relaciono aos estudos de Kincheloe e McLaren (2006), segundo os quais, para os etnógrafos críticos, a cultura é compreendida como um circuito complexo de produção que inclui incontáveis conjuntos de atividades dialeticamente reiniciantes e mutuamente instrutivas, que correspondem às rotinas, aos rituais, às condições de ações, aos sistemas de inteligibilidade, à elaboração de significados, a convenções de interpretação, às relações de sistemas e às condições internas e externas ao ator social. Nesse sentido, os conjuntos de atividades constituem processos e práticas sociais inteiramente embasadas em relações sociais materiais, ou seja, nos sistemas de manutenção (a economia), de decisão (a política), de aprendizado e comunicação (a cultura) e de geração e educação (o domínio da reprodução social) (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Esclarecem esses autores que:

> Os fatos deixam de ser simplesmente “o que é”; a verdade das crenças não é simplesmente testável por sua correspondência com esses fatos. Dedicar-se à pesquisa pós-moderna crítica é participar de um processo de elaboração crítica do mundo, orientado pelo esboço vago do sonho de um mundo menos condicionado pela miséria, pelo sofrimento e pelas políticas da falsidade. Em poucas palavras, trata-se de um paradigma da esperança em uma era de razão cínica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 305).

Com essa perspectiva de compreender a cultura, os fatos e as possibilidades de investigação da etnografia, enfatizam Kincheloe e McLaren (2006) que atualmente a pesquisa

crítica precisa dedicar-se às condições materiais e objetivas do local de trabalho e às relações de trabalho, com o objetivo de impedir que se reassegure ainda mais a hegemonia ideológica neoliberal.

Ainda sobre a forma como o etnógrafo constrói as etnografias, o antropólogo francês Lévi-Strauss (1989) usou o termo bricolagem para descrever o componente espontâneo das ações do etnógrafo e incluir, nessas ações, padrões característicos do pensamento mitológico, o qual não obedece exclusivamente ao rigor do pensamento científico.

Essa concepção é sustentada pelo autor na compreensão de que o pensamento mitológico é gerado pela imaginação humana, a partir de entendimentos pré-existentes no pensamento do pesquisador e baseado na sua experiência pessoal (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Lévi-Strauss (1989) compara o pesquisador a um *bricoleur*, um artista que apresenta uma espécie de bricolagem intelectual. Dessa forma, esse autor acrescenta o caráter de "artesanato" presente na bricolagem ao trabalho do etnógrafo porque entende que, no plano técnico, a reflexão mítica pode alcançar, no plano intelectual, resultados brilhantes e imprevistos, uma vez que o *bricoleur* executa um trabalho usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotados pela técnica (LÉVI-STRAUSS, 1989). Nesse caso, o pesquisador opera especialmente a partir de materiais fragmentários já elaborados, ao invés de, como um engenheiro, operar a partir de matéria-prima. Vale a pena citá-lo mais detalhadamente quanto a essas questões:

> O *bricoleur* está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre finito de utensílios e de materiais bastante heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-lo com os resíduos de construções e destruições anteriores. O conjunto de meios do *bricoleur* não é, portanto, definível por um projeto (o que suporia, aliás, como com o engenheiro, a existência tanto de conjuntos instrumentais quanto de tipos de projeto, pelo menos em teoria); ele se define apenas por sua instrumentalidade e, para empregar a própria linguagem do *bricoleur*, porque os elementos são recolhidos ou conservados em função do princípio de que 'isso sempre pode servir'. Tais elementos são, portanto, semi-particularizado: suficientemente para que o *bricoleur* não tenha necessidade do equipamento e do saber de todos elementos do *corpus*, mas não o bastante para que cada elemento se restrinja a um emprego exato e determinado. Cada elemento representa um conjunto de relações ao mesmo tempo concretas e virtuais; são operações, porém, utilizáveis em função de quaisquer operações dentro de um tipo (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 33) [grifos do autor].

Convergindo com a perspectiva de Lévi-Strauss (1989), Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que o pesquisador, visto como um *bricoleur*, produz uma bricolagem, ou seja, uma construção emergente que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação, compreendendo um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os autores explicam:

> Como *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance […], havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. As opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18-19) [grifo do autor].

Nesse caso, a etnografia vale-se de um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade daquelas pessoas que fazem parte do cenário (DENZIN; LINCOLN, 2006), algo que permite que a pesquisa etnográfica seja interpretada como arte e como artesanato cultural, processo no qual cada pesquisador a desenha de uma forma para poder descrever a cultura.

Sendo assim, enfatizo que nessa pesquisa construí uma etnografia crítica, cuja forma de coleta de informações pode ser associada a uma bricolagem. Para realizar essa etnografia fui a campo, convivi no contexto das escolas, acompanhei o trabalho docente dos professores iniciantes de Educação Física da educação básica de Lajeado. Durante esse período, transitei nos espaços físicos da escola e conversei com diversos atores escolares, como, por exemplo, membros da direção, supervisão pedagógica e professores de outras disciplinas escolares. Posteriormente a esse processo, estendi o trabalho de campo para investigar a formação inicial na IES formadora dos colaboradores de estudo. Além disso, anteriormente ao processo de imersão no campo, conversei com membros da Secretaria Municipal de Educação de Lajeado (SED), da 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (3ª CRE) e das escolas privadas de Lajeado, a fim de levantar as informações necessárias para identificar os professores iniciantes de Lajeado e delimitar os participantes do estudo. Tal processo que detalharei na próxima subseção.

2.1. ESTUDO PRELIMINAR: O INÍCIO DO TRABALHO DE CAMPO

Esta etapa da pesquisa foi iniciada no mês de abril de 2012 e constitui um estudo preliminar de caráter exploratório com a principal finalidade de mapear os professores de Educação Física de Lajeado. Por meio desse estudo preliminar, identifiquei o tempo de trabalho docente e de conclusão de curso desses professores para confirmar a possibilidade de realizar o estudo em Lajeado e localizar os professores iniciantes de Educação Física – que estão na primeira fase de suas vidas profissionais. Sendo assim, essa investigação preliminar compreendeu o início do processo de negociação de acesso às escolas pesquisadas, bem como do trabalho de campo.

Inicialmente, de encontro com a tradição do grupo de pesquisa F3P-EFICE, optei por delimitar a pesquisa aos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino (RME), buscando informações junto à SED. Por telefone, contatei a SED e fui orientado a enviar-lhes um *e-mail* com a proposta de pesquisa e as informações que eu precisaria. Dois dias depois sem obter uma resposta, em posse da carta de apresentação emitida pelo PPGCMH/UFRGS (ANEXO A), fui pessoalmente à SED e recebi o número do telefone da coordenadora do departamento pedagógico, que ficara responsável por me auxiliar. Era uma sexta-feira, liguei para ela e marcamos uma reunião para a semana seguinte, no dia 26 de abril de 2012.

Na reunião, expliquei a proposta do estudo e salientei a minha busca por professores na primeira fase de sua vida profissional. A coordenadora, muito disposta em auxiliar e preocupada com a viabilidade do estudo, com base no seu profundo conhecimento da RME, afirmou que nenhum dos professores de Educação Física que atuam nas dezoito escolas que compõem a rede estavam na primeira fase da vida profissional, uma vez que todos os professores contratados nos últimos cinco ano, inclusive o último professor nomeado no início de 2011, atuam profissionalmente em escolas de outras redes de ensino há, pelo menos, seis anos.

De qualquer forma, ela enviou-me, por *e-mail*, um relatório com o número de professores contratados anualmente e um tempo estimado de experiência na área escolar. Tais informações utilizei para construir o quadro 5, o qual diz respeito ao tempo estimado de trabalho docente dos professores da rede municipal.

QUADRO 5: Perfil dos professores de Educação Física das escolas municipais de Lajeado.

PERÍODO DE INGRESSO NA REDE	Nº DE PROFESSORES DE EFI NOMEADOS	ESTIMATIVA DO TEMPO DE TRABALHO DOCENTE
2011 a 2012	01	Mais de 10 anos
2006 a 2010	13	Mais de 8 anos
2001 a 2005	15	Mais de 10 anos
1996 a 2000	17	Mais de 10 anos
1991 a 1995	18	Mais de 15 anos
1986 a 1990	04	Mais de 20 anos

Fonte: Diário de Campo e informações coletadas com a representante da SED.

Conforme a representante da SED, muitos desses professores de Educação Física não ministram aulas de Educação Física porque ocupam cargos administrativos, como diretor e vice-diretor ou junto à secretaria de esportes. Assim, dos 68 professores de Educação Física concursados, 37 atuam nas aulas de Educação Física.

Confirmada a impossibilidade de realizar a pesquisa junto à RME, ampliei o estudo preliminar para as escolas de Educação Básica que compõem a Rede Estadual de Ensino (REE) e Rede Particular de Ensino (RPE). Para isso, acessei o *site* da 3ª CRE[19], construí uma lista com os nomes, endereços e contatos das escolas estaduais e particulares de Lajeado e, por telefone, agendei uma reunião na 3ª CRE. Como a reunião na 3ª CRE foi agendada para a semana seguinte, no dia 3 de maio de 2012, aproveitei para coletar as informações referentes aos professores da Educação Física das escolas particulares. Dessa forma, em posse de cópias da carta de apresentação emitida pelo PPGCMG/UFRGS e do resumo da pesquisa, fui, pessoalmente e sem aviso prévio, à secretaria de cada uma das cinco escolas particulares de Educação Básica de Lajeado.

Por meio dessas visitas, obtive as informações referentes a nome, idade, tempo de contrato e tempo de formação dos professores de Educação Física, constantes no quadro 6, e confirmei a possibilidade de realizar a pesquisa com os dois primeiros professores identificados no quadro.

[19] Coordenadoria que o Município de Lajeado pertence. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao2&CRE=03>. Acesso em: 27 abril 2012.

QUADRO 6: Perfil dos professores de Educação Física das escolas particulares de Lajeado.

IDENTIFICAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA	FAIXA ETÁRIA	SEXO
Professor 01	1 ano	Cerca de 2 anos	25 a 35 anos	Masculino
Professor 02	2 anos	Cerca de 3 anos	30 a 35 anos	Masculino
Professor 03	Não formado	Mais de 6 anos	30 a 35 anos	Masculino
Professor 04	Mais de 5 anos	Mais de 6 anos	30 a 35 anos	Masculino
Professor 05	Não formado	Mais de 6 anos	30 a 40 anos	Masculino
Professor 06	Mais de 6 anos	Mais de 6 anos	30 a 40 anos	Masculino
Professor 07	Mais de 6 anos	Mais de 6 anos	30 a 40 anos	Masculino
Professor 08	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 40 anos	Masculino
Professor 09	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 40 anos	Masculino
Professor 10	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 11	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 12	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 40 anos	Feminino

Fonte: Diário de Campo, a partir das informações fornecidas pela secretaria das escolas particulares.

Na reunião com a CRE, a coordenadora do setor pedagógico alcançou-me uma lista com o nome de todas escolas estaduais de Lajeado e, ao lado de cada uma delas, o nome, a data de nascimento e ano de nomeação ou de início de contrato dos professores de Educação Física. Essas informações utilizei para a construção do quadro 7.

QUADRO 7: Perfil dos professores de Educação Física das escolas estaduais de Lajeado.

IDENTIFICAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA REDE	FAIXA ETÁRIA	SEXO
Professor 01	Cerca de 2 anos	25 a 30 anos	Feminino
Professor 02	Cerca de 2 anos	25 a 30 anos	Feminino
Professor 03	Cerca de 3 anos	30 a 35 anos	Feminino
Professor 04	Mais de 5 anos	30 a 40 anos	Feminino
Professor 05	Mais de 5 anos	30 a 40 anos	Feminino
Professor 06	Mais de 10 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 07	Mais de 10 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 08	Mais de 10 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 09	Mais de 10 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 10	Mais de 15 anos	Mais de 40 anos	Masculino
Professor 11	Mais de 15 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 12	Mais de 15 anos	Mais de 40 anos	Feminino
Professor 13	Mais de 20 anos	Mais de 45 anos	Masculino
Professor 14	Mais de 20 anos	Mais de 45 anos	Masculino
Professor 15	Mais de 20 anos	Mais de 45 anos	Feminino
Professor 16	Mais de 20 anos	Mais de 45 anos	Feminino
Professor 17	Mais de 20 anos	Mais de 45 anos	Feminino

Fonte: Diário de Campo e informações fornecidas pela representante da CRE.

Por meio dessas informações, identifiquei três professoras cujo tempo de trabalho docente as caracterizavam como professoras na primeira fase da vida profissional, como as conhecia, porque foram minhas colegas de faculdade, conversei por telefone com cada uma delas para obter informações sobre a possibilidade de participarem da pesquisa.

Uma delas, embora disposta em contribuir com a pesquisa, confirmou a impossibilidade de participar do estudo porque no próximo mês, em junho, entraria em licença maternidade. Uma outra, ainda não formada, confirmou sua colação de grau ainda no ano de 2012 e a possibilidade de participar do estudo, no entanto, cerca de 30 dias depois, contatou-me para avisar que não participaria da pesquisa porque saiu desligou-se da escola estadual para trabalhar em uma escola de Educação Infantil. A terceira professora, por sua vez, aceitou prontamente participar da pesquisa.

Sendo assim, a partir dessa investigação exploratória, construí o quadro 8, por meio do qual caracterizo os três únicos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado e participantes da pesquisa: Júlia, Rafael e Sílvio[20].

QUADRO 8: Perfil dos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ESCOLA	VÍNCULO / CARGA HORÁRIA SEMANAL
Júlia	30 anos	2006/1	3 anos	Rui Barbosa (Estadual)	Contrato em 2009 (20 horas)
Rafael	27 anos	2011/1	3 anos	Eurico Dutra (Particular)	Contrato em 2009 (20 horas)
Sílvio	31 anos	2010/2	3 anos	Getúlio Vargas (Particular)	Contrato em 2009 (10 horas)

Fonte: Diário de Campo e informações coletadas junto às escolas e professores de Educação Física.

Enfatizo que o mapeamento dos professores de Educação Física da Educação Básica de Lajeado constituiu um procedimento metodológico importante para essa pesquisa, por meio do qual identifiquei a fase da vida profissional dos professores de Educação Física de Lajeado, localizei os professores iniciantes de Educação Física, confirmei a possibilidade de realizá-la em Lajeado e fiz o primeiro contato com duas das escolas pesquisadas.

A partir dessa descrição inicial sobre o início do trabalho de campo, apresento, na próxima subseção, mais detalhes do processo denominado por negociação de acesso.

[20] Os nomes utilizados nesse estudo para identificar os colaboradores da pesquisa, as instituições de ensino e os informantes privilegiados são fictícios, para preservar a identificação de todos os envolvidos com essa pesquisa.

2.2. NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Conforme identificado anteriormente, a negociação de acesso às informações e à entrada no campo de pesquisa iniciou durante o mapeamento dos professores de Educação Física de Lajeado, uma vez que a negociação de acesso e a coleta de informações não são fases distintas do processo de investigação (MOLINA NETO, 2010).

Compreendendo o processo de negociação de acesso e entrada no campo, após a identificação dos três professores iniciantes de Educação Física de Lajeado, marquei uma reunião com a direção de cada uma das três escolas para formalizar o consentimento de realização da pesquisa. Para isso, utilizei três procedimentos diferentes: por telefone, conversei com o diretor da Escola Getúlio Vargas, via *e-mail,* conversei com o diretor da Escola Eurico Dutra e fui, pessoalmente, na Escola Rui Barbosa, onde a própria Júlia agendou um horário para uma reunião com a direção da escola.

Semelhante ao que ocorreu com Bossle (2003), esse momento do trabalho de campo foi marcado pela expectativa e tensão do contato com a direção das escolas e com os professores de Educação Física. Tais sentimentos são inerentes a um investigador iniciante de um estudo etnográfico, cuja receptividade e acolhimento das equipes diretivas e colaboradores de pesquisa pode ser decisivo nos processos seguintes da construção da pesquisa. Sobre esse momento inicial, afirma Woods (1995) que o investigador, nas pesquisas etnográficas, ao entrar nas instituições deve tratar de “vender-se” como uma pessoa digna de crédito e que traz consigo um projeto de valor.

Ciente da importância desse momento para construir uma imagem positiva de investigador e pessoa, e tomar conhecimento do contexto particular das escolas, das pessoas e de como elas interagem (BOSSLE, 2003), portando a carta de apresentação, um breve resumo da proposta de pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) e as declarações de consentimentos (APÊNDICES A e B), fui até as escolas no dia marcado.

Na conversa com o diretor da Escola Getúlio Vargas, no dia 15 de maio de 2012, o professor Sílvio participou e ambos assinaram o TCLE. Nesse momento, o diretor também me apresentou a supervisora pedagógica e enfatizou que ela estaria à minha disposição para auxiliar na pesquisa e fornecer o projeto pedagógico da escola e os planos de estudos para a Educação Física, como assim aconteceu. Ao final de nossa conversa, que durou cinquenta minutos, entreguei um questionário ao diretor, à supervisora e ao professor Sílvio, o qual identificarei a seguir.

Na Escola Rui Barbosa também fui muito bem recebido, porém em meio a um contexto marcado por conturbações. Agendada a reunião para as oito horas do dia 16 de agosto de 2012, fui recebido quase uma hora depois porque a diretora e a vice-diretora tinham uma série de questões para resolver em relação às salas de aulas e conversas com pais de alunos. Contudo, quando recebido, elas, juntamente com a supervisora pedagógica do turno da manhã, escutaram-me, chamaram Júlia e perguntaram-lhe se consentia em participar do estudo. Depois de sua confirmação, a diretora também consentiu na realização da pesquisa na escola. Nesse momento, entreguei-lhes os questionários, assim como fiz na Escola Getúlio Vargas, e tanto a diretora quanto a supervisora pedagógica desculparam-se pelo atraso da reunião e disseram que essa era a realidade da escola pública: carregada de conflitos e problemas para resolver.

Já na Escola Eurico Dutra o processo foi um pouco mais trabalhoso. Depois de enviar um *e-mail* à escola para marcar uma reunião, recebi uma ligação telefônica de uma das supervisoras pedagógicas dizendo que não poderia realizar a pesquisa na escola. Bastante apreensivo, pedi para falar com o diretor da escola, o qual, também por telefone, me disse que a escola estava passando por uma transição administrativa e que isso poderia prejudicar a pesquisa. Mesmo respeitando a sua decisão, solicitei uma reunião para, apenas, lhe explicar a pesquisa e grande importância de desenvolver nesta escola. A partir dessa conversa telefônica, marcamos uma reunião para o dia 17 de julho de 2012, onde fui muito bem recebido. Na reunião, expliquei-lhe o estudo e, assim, a realização da pesquisa foi consentida sem objeções. O diretor pediu apenas que solicitasse o consentimento de Rafael e quando precisasse de algo me dirigisse diretamente à vice-diretora e às supervisoras pedagógicas, porque, de fato, ele estava em meio a um período de muito trabalho administrativo.

Findada a reunião, contatei o professor Rafael que, de imediato, aceitou participar da pesquisa e autorizou, por meio de sua assinatura no TCLE, participar do estudo. Nessa escola, diferente das duas outras, entreguei os questionários no primeiro dia de observações, uma vez que assim preferi.

Em análise geral, a negociação de acesso e a entrada nas escolas transcorreram de forma tranquila e cordial, sendo que a minha preocupação maior era de conseguir realizar o estudo em Lajeado – município onde firmo residência. Do mesmo modo foi a minha acolhida por todos os atores da escola, sejam vice-diretores, supervisores, professores de Educação Física e de outras disciplinas, funcionários e alunos. Algo que, e somente dessa forma, me permitiu coletar valiosas informações sobre a escola, sobre o contexto de trabalho e sobre as

relações estabelecidas nas escolas, as quais me permitiram compreender a cultura escolar das escolas investigadas e a relação entre a escola e os contextos social, político e econômico.

Não obstante, admito que o trabalho de campo foi muito além da construção de uma pesquisa, uma vez que, ao longo desse período, reforcei o respeito que sinto pelos professores e pelos estudantes, o gosto e o desejo pela docência, o entusiasmo de pesquisar na escola e o gosto por estudar, aprender e pela etnografia.

2.3. OS PROFESSORES COLABORADORES E SUAS ROTINAS DE TRABALHO

Nesta seção apresento os três professores de Educação Física colaboradores da pesquisa. Contudo, entendendo que etnografia se faz por meio do convívio no campo com os atores envolvidos na cultura das escolas, em vistas também da semelhança entre o estudo etnográfico e a bricolagem, reforço que a construção dessa pesquisa contou com a participação de outros atores escolares, os quais identifico ao longo desse relatório como informantes privilegiados.

Dessa forma, os informantes privilegiados dessa pesquisa foram: diretores, vice-diretores, supervisores pedagógicos, professores de Educação Física mais experientes, professores de outras disciplinas e o coordenador do curso de Educação Física Licenciatura da Unimodelo[21], IES onde os colaboradores da pesquisa realizaram a formação inicial. Essas pessoas, embora tenham participado do estudo de forma indireta, auxiliar-me a compreender a cultura escolar das três escolas pesquisa, bem como foram fundamentais para provocar dúvidas e inquietações que, mais tarde, permitiram-me tecer análises com maior profundidade sobre as relações entre política pública, formação inicial, trabalho docente e escola.

Dito isso, nos parágrafos a seguir descrevo um pouco sobre a vida profissional e a rotina de trabalho de cada um dos colaboradores da pesquisa.

A professora Júlia, formada em agosto de 2006, ficou cerca de três anos formada atuando fora do campo de atuação profissional da Educação Física. Segundo ela, mesmo depois de formada manteve o seu emprego junto à empresa de sua família devido a questões financeiras e procurou por empregos na área da Educação Física, porém sem sucesso. Três anos depois da sua formatura, em 2009, começou a trabalhar em uma academia de musculação, com aulas de ginástica em academia, mas logo desistiu porque o retorno

[21] Nome fictício utilizado para IES formadora dos colaboradores do estudo.

financeiro não era o esperado e, principalmente, porque foi chamada pela 3ª CRE para assumir o cargo de professora de Educação Física.

Atualmente, Júlia tem o vínculo empregatício denominado por contrato temporário, o que significa que ela não tem garantia de permanência no emprego. Além desse trabalho, continua atuando na empresa de sua família. Dessa forma, sua experiência docente é o tempo de trabalho nesta rede de ensino, fato que me permite dizer que embora tenha maior tempo de formação, Júlia tem o tempo de trabalho docente semelhante ao dos outros dois colaboradores dessa pesquisa e, por isso, estão todos na mesma fase da vida profissional.

Contratada em abril de 2009 por 20 horas semanais, durante os três anos de trabalho na REE, Júlia atuou em três escolas diferentes, sendo que atualmente está no seu segundo ano na Escola Rui Barbosa e leciona para uma turma da Educação para Jovens e Adultos (EJA), em outra escola. Na Escola Rui Barbosa, Júlia é professora de Educação Física de quatro turmas do ensino médio (um primeiro ano e três segundos anos), além de ser professora de Ensino Religioso de outras três turmas de primeiro ano do ensino médio. Sua carga horária semanal na escola é de onze horas, distribuídas em oito períodos semanais de aulas de Educação Física, um período de hora atividade[22], o equivalente a dois períodos de reunião e três períodos de Religião.

A rotina de trabalho de Júlia compreende as seguintes tarefas: ministrar aulas, cumprir o horário de hora atividade, participar das reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente e participar dos conselhos de classe trimestrais e de final de ano. Sendo que ela tem horas remuneradas para planejamento, comparecer nas reuniões e ministrar as aulas de Educação Física.

Conforme Júlia, e também observado, seu quadro de horário semanal de aulas de Educação Física está organizado da seguinte forma:

- Segunda-feira à tarde: os dois períodos iniciais com uma turma do 1º ano do Ensino Médio;
- Terça-feira no vespertino: reunião pedagógica, das 17h30min às 19h;
- Quarta-feira de manhã: um período de hora atividade, seguidos de dois períodos com a turma 201 e dois períodos com a turma 202, ambas as turmas de 2º ano do Ensino Médio;

[22] Esse período é destinado para o professor realizar suas atividades ligadas ao trabalho na escola, por exemplo: planejamento de aulas e de avaliações, correção de avaliação, registros de notas e frequência de alunos, entre outras.

- Quinta-feira de manhã: o segundo e o terceiro período com uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

A rotina de trabalho de Júlia pode ser descrita em três momentos: 1) ela chega na escola, vai diretamente na sala de professores, marca seu horário de entrada em uma folha ponto, pergunta à direção qual sala de aula será disponibilizada para a Educação Física – nesses caso, qual sala está desocupada – e, depois do sinal de início do período, desce até a sala de aula cedida à Educação Física para aguardar os alunos; 2) na sala de aula, depois de fazer a chamada, Júlia explica o que será feito. No caso de aula teórica ou quando chove, todos permanecem na sala e, no caso de aula nas quadras e/ou no campo, Júlia avisa os alunos irem até o portão de acesso ao campo que fica chaveado e aguardá-la, enquanto busca algumas bolas no depósito da Educação Física; 3) faltando quinze a vinte minutos para o fim do período de aula, ela libera os alunos para usar os vestiários e voltar para a sala, onde todos pegam seu material e aguardam o sinal de término do período; 4) no final do último período de aula, ela guarda os materiais no depósito da Educação Física, registra a sua saída, se despede e vai embora. Nos intervalos, Júlia se reúne com os demais professores na sala de professores, onde faz seu lanche e conversa sobre diversos assuntos, principalmente, sobre alunos indisciplinados ou dificuldades enfrentadas diariamente.

Quanto às tarefas que desenvolveu no período em que a acompanhei, posso resumir nas seguintes atividades: planejamento de aulas e avaliações teóricas, correção de avaliações, elaboração de notas e pareceres, organização do caderno de chamada, participação em reuniões semanais e conselho de classe, acompanhamento dos alunos nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) e contribuição num dos eventos da escola.

O professor Silvio, formado em 2011, tem cerca de oito anos de experiência de trabalho com iniciação esportiva e treinamento de futebol e futsal, trabalhou durante um ano como preparador físico em academia de musculação, atuou em cargo público administrativo e, durante a formação inicial, foi bolsista em projeto social, no qual ministrava aulas de Educação Física para crianças.

Sílvio foi contratado pela escola particular Getúlio Vargas em 2009, inicialmente como estagiário porque ainda não era havia colado grau e depois como professor, sendo assim, completará no final de 2012 o seu quarto ano de trabalho na escola. Na escola, tem carteira de trabalho assinada e uma carga horária de dez horas semanais divididas em dois turnos de trabalho, em um deles atua como professor da escolinha de futsal que desenvolve na escola no turno oposto, no outro turno ministra as aulas de Educação Física para os aluno da Educação Infantil (jardim) e séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

Como suas turmas não têm conselho de classe, e os professores dessa escola são remunerados somente pelas horas-aula, suas obrigações com a escola são elaborar e entregar os pareceres de final de trimestre, participar das reuniões pedagógicas mensais – porque assim foi acordado com a direção no momento de sua contratação – e cumprir seu horário de aulas.

Assim, sua rotina de trabalho envolve as seguintes atividades:

- Terça-feira de manhã: cinco períodos consecutivos de regência de classe, das 7h30min às 12h, nas seguintes turmas: jardim e 1º ano, 2º ano, 5º ano, 3º ano e 4º ano;
- Quarta-feira à tarde: aulas da escolinha de futsal, realizadas na escola para os alunos do turno oposto, das 13h às 18h30min.
- Um sábado por mês de manhã: reunião pedagógica, geralmente, das 8h30min às 10h.

As aulas realizadas por Sílvio acontecem exclusivamente no ginásio de esportes da escola, que é integrado ao prédio da escola e com acesso direto ao corredor das salas de aulas. Isso facilita o contato da equipe diretiva e dos outros professores com o seu trabalho, pois essa forma de disposição dos espaços permite que Sílvio vá à secretaria conversar com a direção, à sala de professores ou organize os materiais que utilizará na aula durante o espaço de tempo que há depois do sinal de término do período até o sinal de início do próximo. Além disso, permite que ele permaneça a manhã inteira na quadra esperando os alunos virem ao seu encontro, sem a necessidade de buscá-los nas suas salas de aula.

A sua rotina diária de trabalho pode ser descrita da seguinte forma. 1) Ele chega na escola cerca de dez minutos antes do horário da aula, pega alguns materiais para a aula (frequentemente bolas e jalecos) e vai até a secretaria conversar com o diretor da escola, enquanto aguarda o sinal de início do primeiro período. Ao sinal, ele conduz a primeira turma do dia até a quadra, formada pelas crianças do jardim e 1º ano que aguardam em fila no corredor de acesso ao ginásio. 2) Na quadra, ele ministra a aula até findar o período, libera os alunos a irem até suas salas de aula e aguarda, na quadra, a próxima turma. 3) No final do último período, Sílvio recolhe o material utilizado nas aulas, guarda-o na salinha dos materiais da Educação Física que fica no corredor principal da escola e vai embora, sem que haja maior contato com membros direção. No intervalo, Sílvio vai até a sala de professores, faz o seu lanche e, conforme organizado previamente, ele circula nos corredores da escola para “fazer o recreio”, ou seja, resolver possíveis conflitos entre alunos ou impedir que tais conflitos aconteçam.

Durante o período de convivência com Sílvio, pude identificar que suas tarefas consistem na organização das atividades da aula e do caderno de chamada, elaboração de pareceres, participação em reuniões e contribuição em eventos da escola e, por ser o professor

da escolinha de futsal, ministrar essas aulas e realizar o acompanhamento dos alunos que participam da escolinha em competições esportivas.

O professor Rafael já trabalhou como professor de um projeto social da prefeitura de Lajeado, foi preparador físico em uma academia de musculação e foi bolsista de iniciação científica durante dois anos da IES na qual se formou. Esse professor colou grau em agosto de 2011 e trabalha na Escola Eurico Dutra desde 2009. Atualmente, semelhante a Sílvio, ele completa o seu quarto ano de docência no final de 2012 e foi contratado pela escola antes de formado. Fora o emprego na escola, ele, atualmente, trabalha com hidroginástica em uma academia de um município vizinho.

Na escola, Rafael tem carteira de trabalho assinada para 20 horas semanais, sendo que, até outubro de 2012, tinha, também, um segundo contrato com a escola, para trabalhar na academia de musculação da Escola Eurico Dutra.

Rafael ministra as aulas de Educação Física para os meninos do primeiro ano do ensino médio, cinco turmas de séries iniciais e para todas as doze turmas da educação infantil. Totalizando vinte e quatro períodos de aulas semanais, sua rotina está assim organizada:

- Segunda-feira de manhã: os dois primeiro períodos com a educação infantil (turmas 2A e 3A), o terceiro período com a turma da 2ª série A e o quarto e quinto período com o 1º ano do ensino médio.
- Segunda-feira à tarde: os três primeiro períodos para as turmas da educação infantil (turmas 2D, 3B e 3C), o quarto período com a 2ª série B e o quinto período com a 1ª série C.
- Quarta-feira de manhã: o quarto período com a 1ª série A e o quinto período com a 1ª série B.
- Quinta-feira de manhã: o primeiro período com a 1ª série B, o segundo com a 1ª série A, o terceiro com a educação infantil (turma 5A), o quarto com 2ª série A e o quinto com a turma 4A da educação infantil.
- Quinta-feira de tarde: o primeiro período com a 2ª série B, o segundo com a 1ª série C e os outros três períodos com a educação infantil (turmas 2B, 4B e 4C).
- Sexta-feira à tarde: o primeiro período com a turma 2C e o segundo com a turma 5B da educação infantil.

Além das aulas, Rafael participa dos conselhos de classe dos alunos da educação infantil e das séries iniciais, os quais acontecem no seu horário de trabalho na escola. No entanto, como os professores da escola são remunerado somente pelas horas-aulas e não são

obrigados a participar das reuniões pedagógicas, apenas solicitados, ele não participa para poder trabalhar fora da escola. Mesmo assim, a sua rotina de trabalho é bem mais intensa que a dos outros professores, devido a três motivos: primeiro, porque tem um maior número de turmas; segundo, porque trabalha dois turnos seguidos (manhã e tarde) na escola, aumentando consideravelmente tempo de aulas por dia; terceiro, porque precisa conduzir as turmas da sala de aula até o local da aula de Educação Física, tornando seu trabalho mais dinâmico e repleto de imprevistos.

Sendo assim, sua rotina diária de trabalho pode ser assim descrita. 1) Rafael chega na escola normalmente dez minutos antes do horário da aula e vai direto até a sala de professores, onde pega seu caderno de chamada e aguarda o sinal para buscar as turmas nas suas salas de aula. 2) Da sala de aula, ele conduz a turma pelos corredores da escola até a sala da Educação Física, onde realiza a aula ou pega os materiais que utilizará e vão todos para o local da aula (área coberta, quadra coberta, campo, pista de atletismo ou a pracinha da escola). Com a turma do ensino médio é diferente, ele os avisa em qual espaço será a aula, pega o material e encontra os no local da aula. 3) Terminada a aula, ele recolhe os materiais e conduz os alunos de volta para a sala de aula e repete o processo com a próxima turma ou, no caso do ensino médio, apenas dá a aula por encerrada. 4) No final da última aula da manhã, ele guarda os materiais na sala da Educação Física e vai embora. Já à tarde ele fica mais alguns minutos com a última turma no *hall* de entrada da escola, onde aguarda a chegada dos pais e utiliza esses minutos para conversar com pais e alunos. Em ambas situações, Rafael, depois de findar suas obrigações, vai embora sem a necessidade de registrar a sua saída ou tecer algum contato com outros professores ou direção.

Dessa forma, suas tarefas podem ser sintetizadas nas seguintes atividades: planejamento de aulas e avaliações teóricas, correção de avaliações, elaboração de pareceres, organização do caderno de chamada, participação nos conselhos de classe e contribuição em um dos eventos da escola, no entanto não participa das reuniões.

2.4. AS ESCOLAS PESQUISADAS

Nesta subseção, apresento caracterizo as escolas em que trabalham os colaboradores da pesquisa. Reforço que os nomes das instituições de ensino utilizados na pesquisa são fictícios para preservar a sua identificação.

2.4.1. Escola Rui Barbosa

A Escola Estadual Rui Barbosa é uma escola pública tradicional de Lajeado e uma das únicas duas escolas estaduais do município que atendem alunos do ensino fundamental, ensino médio e do EJA.

Organizada no modelo seriado, atualmente a escola abriga o total de oitocentos e oitenta alunos e funciona nos turnos manhã, tarde e noite, por isso conta com uma diretora, três vice-diretoras e três supervisoras pedagógicas, uma para cada um dos três turnos.

Nessa escola há o total de trinta e dois professores, sendo quatro professores de Educação Física: um homem e três mulheres. Desses professores de Educação Física, o professor e uma das professoras são nomeados há mais de quinze anos, já as outras duas têm contrato emergencial, sendo uma delas a professora Júlia. As salas de aulas da escola são temáticas[23], o que, em geral, conforme identificado pela grande maioria do professorado em reunião, contribui para o seu trabalho, uma vez que essa forma de organização permite que os alunos tenham, a qualquer momento, todos os materiais didáticos da disciplina ao seu alcance. Entretanto, por outro lado, o modelo temático provoca a diminuição do tempo efetivo de aula porque os alunos precisam de tempo para o seu deslocamento de uma sala para outra (nessa escola é de cinco minutos) e mais alguns minutos para se acomodarem e organizarem o seu material. Tal situação afeta, consideravelmente, as aulas de Júlia, uma vez que, devido à Educação Física ser a única disciplina que não tem uma sala de aula específica, ela, ao chegar na escola, precisa ver com a direção qual sala utilizará para os alunos acomodarem o seu material antes de descer para as quadras esportivas, para ministrar as aulas teóricas ou nos dias de chuva.

Na escola, os professores de Educação Física têm uma pequena sala (com 16 metros quadrados) que serve como depósito de materiais didáticos. Nela, encontra-se uma mesa de escritório, uma prateleira e um armário de aço do tipo fichário (os dois utilizados para organizar alguns materiais, como bolas) e todos os materiais e equipamentos utilizados nas aulas de Educação Física, como bolas de futsal, de voleibol, de basquetebol e de handebol (duas bolas de cada modalidade em boas condições de uso e algumas outras já bastante desgastadas), redes de voleibol e de tênis de mesa, colchonetes, nove peças de tatame, tacos

[23] Nesse caso, cada disciplina escolar têm sua própria sala de aula, onde o professor dispõem de seus materiais didáticos e permanece durante todo o seu turno de trabalho em classe. Dessa forma, são os alunos que se deslocam até a sala onde terão a sua próxima aula. Contudo, a Educação Física não tem uma sala definida, primeiro porque a escola têm um número reduzido de salas de aula e segundo porque, para a equipe diretiva, a sala de aula de Educação Física é a quadra, o campo e o pátio.

de madeira e raquetes de tênis de mesa (porém não há bolinhas), além de equipamentos confeccionados com sucatas (como garrafas plásticas de 600 ml com areia, canos de PVC, latas de alumínio, dentre outros).

Para as aulas de Educação Física são disponibilizados os seguintes espaços: uma sala de aula vaga (que pode ser também o auditório); o campo de futebol sete (com duas traves de futebol sete); uma quadra de cimento ao ar livre com uma rede de voleibol montada em dimensões não oficiais e duas tabelas de basquetebol (em situação precária); uma quadra de futsal coberta, mas sem paredes (exatamente ao lado da quadra de cimento), onde há duas goleiras de futsal e duas tabelas de basquetebol; o *hall* coberto de entrada da escola, onde há uma mesa de ping-pong; e o pátio dos fundos da escola, onde há mesas e bancos feitos de cimento e uma caixa de areia para salto em distância (também em situação precária).

Conforme constatei, os espaços destinados às aulas de Educação Física estão em condições precárias, igualmente aos materiais que, além de serem num número reduzido de unidades por modalidade, contemplam poucas modalidades esportivas, são de baixa qualidade e estão bastante desgastado pelo uso, podendo, inclusive, serem considerados "sucateados".

O Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola, datado de janeiro de 2007, apresenta considerações sobre a concepção de educação e de homem, a descrição da realidade brasileira, um breve histórico da trajetória da escola e os objetivos, as atividades permanentes e o processo de avaliação e recuperação de notas que orientam os processos escolares. Conforme esse documento, a escola prima por uma educação libertadora, na qual o professor é, acima de tudo, considerado como um intelectual. Conforme consta:

> O professor deverá assumir o papel de desafiador, educando para a vida e estabelecendo uma relação afetiva e crítica com os alunos e com a comunidade, percebendo-se em permanente construção e, como tal, sendo um constante estudioso e pesquisador (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA RUI BARBOSA, 2007, p. 8).

No Plano de Estudos da Educação Física, datado de junho de 2011, encontrei as informações que orientam o trabalho dos professores e, além disso, a justificativa da presença da Educação Física na escola, bem como na área das Linguagens, códigos e suas tecnologias. Segundo esse documento:

> Considerando a importância do exercício físico para promoção da saúde e bem estar do ser humano; o conhecimento dos benefícios de uma prática regular; a oportunidade de vivência, conhecer e apreciar diferentes práticas corporais e suas limitações e potencialidades; a compreensão da produção cultural dinâmica, diversificada e contraditória; acreditamos numa Educação Física destinada ao acesso de todos, evitando qualquer tipo de discriminação e incentivando as diferentes práticas físicas para uma melhor qualidade de

> vida (PLANO DE ESTUDO/EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA RUI BARBOSA, 2011, p. 1).

Consta também no Plano de Estudos da Educação Física, a descrição de conteúdos, habilidades e competências que devem ser trabalhadas nas diferentes séries da Educação Básica. No entanto, a maior parte das informações contidas nesses Planos de Estudos aparecem repetidas entre os diferentes anos. Mesmo aparecendo de forma repetida, esse documento salienta a importância de promover a vivência, experimentação e participação dos alunos nas diferentes atividades físicas; de trabalhar os conhecimentos sobre as modalidades esportivas, o condicionamento físico e a preservação das manifestações corporais; e de desenvolver a integração e o espírito de equipe entre os alunos. Para isso, utilizando os seguintes conteúdos: voleibol, basquetebol, futsal, futebol de campo, handebol, ginástica, atletismo, jogos de salão e antigos, qualidade de vida, esportes para conhecer e vivenciar, além de primeiros socorros.

2.4.2. Escola Getúlio Vargas

Compondo uma das cinco escolas particulares de educação básica de Lajeado, a Escola Getúlio Vargas é mantida pela comunidade evangélica e estima-se que tenha mais de 115 anos de existência.

Diferente das demais escolas particulares de Lajeado, essa escola localiza-se fora da zona central de Lajeado e sua história se entrelaça com a história da chegada do povo alemão ao Brasil, no início do século XX, e, dessa forma, vincula-se com a identidade da comunidade local – de origem alemã e composta por pequenos agricultores, trabalhadores na área de prestação de serviços, comerciantes e industriários.

Ao primar pela tradição cristã, essa escola visa uma educação que agrega tanto o conhecimento intelectual quanto os valores éticos, disciplinadores e morais. Esses fatores a valorizam no cenário local, uma vez que, para os pais dos alunos, significa uma educação de qualidade, algo que corrobora para que o público dessa escola, diferente das demais escolas particulares, seja composto, basicamente, por membros das classes populares que buscam, na escola particular, uma formação que contribua para o futuro de seus filhos.

Na escola Getúlio Vargas a proposta curricular é organizada em Ciclos de Escolarização[24]. Atualmente, essa escola abriga duzentos e cinco alunos na educação básica,

---

[24] Nos ciclos de escolarização os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno desde o momento da constatação de um ou vários aspectos da

cuja equipe diretiva é composta pelo diretor, uma vice-diretora e uma supervisora pedagógica. Emprega vinte e nove professores, por meio, exclusivamente, de contrato. Dentre esses, dois professores são de Educação Física: o Sílvio e o Ricardo que, por sua vez, trabalha com as turmas a partir do 6º ano até o 3º ano do ensino médio.

Para as aulas de Educação Física, a escola disponibiliza um ginásio (coberto e fechado nas laterais) com duas quadras de assoalho de madeira. Esse ginásio, diferente do que é geralmente encontrado, não está separado do prédio que abriga as salas de aula, ou seja, o ginásio faz parte da estrutura da escola como se fosse uma "grade sala" que serve também como um espaço de ligação entre o corredor de acesso ao portão de entrada da escola, as escadas de acesso às salas de aula do segundo piso, a cozinha e o refeitório. Tal estrutura possibilita o acesso direto dos alunos ao corredor que leva até as quadras e permite que o Sílvio mantenha contato bastante próximo e a qualquer momento com a direção da escola.

Os materiais didáticos, embora em boas condições, não condizem com a ótima estrutura do ginásio e o *status* social da escola, isso porque, além da baixa qualidade dos equipamentos, são constituídos, basicamente, por bolas de futsal, handebol, voleibol e basquete – em pouca quantidade e já desgastadas pelo uso –, raquetes de frescobol, colchonetes, postes e redes para voleibol e mini vôlei, além de outros materiais alternativos como: barreiras de atletismo confeccionadas com canos de PVC, goleirinhas de futebol, bambolês e cordas.

Conforme o PPP da escola, é função dos docentes em geral estarem dispostos ao trabalho coletivo e interdisciplinar, bem como conhecer o processo ensino/aprendizado e a caracterização das fases de desenvolvimento do ser humano nas dimensões física, psicomotora, cognitiva social e afetiva.

No que tange aos Planos de Estudos para a Educação Física, ocorre o mesmo que na escola estadual, uma vez que, embora sejam anos diferentes, o modelo parece o mesmo, com mudanças quase imperceptíveis. Nesses planos, estão descritas uma série de habilidades, competências e conteúdos organizados por trimestre, com o intuito de orientar a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Destaco ainda que, pelo menos no papel, a Educação Física parece fundamentada na perspectiva da promoção da saúde, uma vez que é seu dever consiste "desenvolver nos jovens o hábito da prática de atividade física, destacando seus benefícios para a saúde do corpo e da mente" (PLANOS DE CURSOS/EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 2012, p. 1).

---

realidade até interpretá-los, compreendê-los e explica-los (SOARES *et al.*, 2012).

Para concluir a caracterização dessa escola, destaco a preocupação de não perder alunos, captar novos alunos e, também, de criar possibilidades de aumentar a renda e, assim, os lucros da escola. Aspecto que observei em uma das reuniões pedagógicas, na qual foi enfatizada a possibilidade de alugar o ginásio para a comunidade local, criar aulas de reforço aos alunos com notas abaixo das médias no turno oposto e criar outras oficinas como de trabalhos manuais. Algo que sugere que a preocupação da escola quanto à sua situação financeira passa também a ser dividida com o professorado, envolvendo-os numa preocupação que, ao final, pode implicar no receio de haver demissões.

2.4.3. Escola Eurico Dutra

A Escola Eurico Dutra, localizada no bairro central de Lajeado, foi fundada em 1892 por iniciativa de um grupo de famílias da comunidade evangélica de Lajeado. Conforme documento da escola, ela está alicerçada na fé cristã, no conhecimento das ciências, na disciplina e na valorização do ser humano e da cultura. Além de ser uma escola tradicional de Lajeado, é reconhecida como a escola da pessoas com maior poder aquisitivo, muito em função do patrimônio da escola e do seu *status* social.

Atualmente, a escola tem novecentos e vinte e dois alunos na Educação Básica e a equipe diretiva é formada pelo diretor, sua vice-diretora e três supervisoras pedagógicas – uma para cada nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao todo há na escola, setenta e cinco professores, sendo quatro de Educação Física: duas mulheres e dois homens.

Não há dúvidas que essa escola tem a melhor estrutura física dentre todas as escolas de Lajeado, composta por: seis prédios, com salas de aulas, secretarias, salas de professores, gabinetes docentes e *halls* de entrada; campo de futebol com pista de atletismo e local para provas de saltos em altura e distância; uma quadra de areia, com rede de voleibol montada; duas quadras poliesportivas cobertas mas sem paredes, ambas com marcações no piso, goleiras de futsal instaladas, redes de voleibol para serem montadas e uma delas com seis tabelas de basquetebol fixas para treinamentos; uma pracinha ao ar livre com tirolesa; uma área coberta, parecida com um grande *hall* de entrada; o ginásio poliesportivo da escola, com piso emborrachado, marcação oficial para o basquete, futsal, voleibol e handebol, goleiras de futsal, rede de voleibol, tabelas de basquetebol oficiais e arquibancada para cerca de 1000 pessoas.

Para as aulas de Educação Física, além dos espaços citados anteriormente – campo, quadras, ginásio, pracinha e *hall* – podem ser utilizadas a própria sala de aula da turma e a sala da Educação Física, que compreende uma sala com cerca de oitenta metros quadrados onde ocorrem as aulas de psicomotricidade, com acesso a uma pequena sala específica para o depósito de materiais. Na sala de Educação Física há: um aparelho de som, grandes peças de espuma em formato de escadas e outros sólidos geométricos, tatames, bancos suecos, plintos, colchões, colchonetes, cordas, bambolês, bastões, além de uma balança e prateleiras com troféus e, na sala anexa, outros materiais da Educação Física, como bolas de futsal, futebol de campo, basquetebol, voleibol, handebol, de borracha e de tênis, jalecos, cones, pratos para demarcação de solo, tiras de pano e joguinhos (quebra-cabeça, de cartas, damas, entre outros). Embora os materiais para as aulas estejam em boas condições de uso, não condizem com a estrutura física da escola, uma vez que muitos deles já apresentam um considerável desgaste.

No que tange ao trabalho do professor, a direção da escola é bastante enfática, colocando a obrigariedade de planejar, executar e avaliar os conteúdos trabalhados, acompanhar o processo educativo de seus alunos, utilizar metodologias e estratégias de trabalho que atendam as demandas da sala de aula, trabalhar de acordo com o PPP da escola e cumprir o Plano de Ensino.

Conforme o Plano de Ensino, a Educação Física é a disciplina responsável por desenvolver capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas, visando contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, das habilidades motoras e dos comportamentos, enfatizando, assim, a aquisição de conhecimentos relacionados à saúde, higiene e história dos esportes, e atitudes comportamentais como o espírito de equipe, solidariedade, motivação, autoestima, valores sociais e vínculos afetivos.

Para isso, cada série tem o seu próprio planejamento, no qual estão estabelecidos os resultados de aprendizagem esperados, as habilidades e as competências que os alunos deverão possuir no final do ano letivo. Nesse documento, consta também os conteúdos separados por trimestre, as estratégias de ensino e aprendizado, as formas de avaliações e as referências bibliográficas.

Destaco que essa é a única das três escolas investigadas que tem uma política de auxílio para professores recém contratado, composta por reuniões onde são apresentados o PPP da escola e as diretrizes da rede e a delegação de um “padrinho” ou “madrinha” para auxiliá-los nas questões relativas ao cotidiano de trabalho. Contudo, destaco que não se trata de uma política de apoio ao professor iniciante, uma vez que destina-se a todos professores

contratados, independentemente do tempo de trabalho docente. Sobre esse aspecto, explica Rafael:

> Sempre que tu entra no colégio tu tem um padrinho ou uma madrinha, e qualquer dúvida tu recorre para ele te ajudar. No meu caso era a professora da turma que no ano anterior eu tinha observado, quando eu tinha feito aquele trabalho de psicomotricidade da faculdade, aí essa professora ficou a minha madrinha. Eu tinha um bom contato com ela. Ela foi minha professora do tempo do colégio, foi minha vizinha também, sempre tive um bom contato com ela, mas... assim oh... acho que eu não tive uma vez que tive que procurar ela por uma dúvida... porque eu não tive necessidade, mas eu sempre tive esse aporte dela, tinha ela do meu lado e qualquer coisa poderia recorrer a ela... mas não sentia essa necessidade (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/12).

Destaco, que na medida em que há um apoio mais próximo aos professores, também há cobranças maiores, com valor especial ao que pensam os pais de alunos sobre o seu trabalho. Isso pode ser relacionado ao fato de que, nessa escola, os pais costumam acompanhar as aulas e criticar aquilo que não lhes agradam, fato esse que pode gerar sérias cobranças e intervenções sobre a forma de trabalho dos professores. Sobre isso, disse Rafael que não sentiu interferências de qualquer natureza na sua aula, mas sabe que na escola os pais têm muita força e podem influenciar muitas decisões administrativas.

Para fechar a contextualização do local de trabalho de Rafael, sublinho que, atualmente, essa escola passou por uma troca bastante conturbada da gestão administrativa, gerando uma série de conflitos internos e a reestruturação da gestão financeira da escola.

2.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Nesta parte do estudo descrevo os instrumento e técnicas de coleta de informações utilizados na pesquisa: observações participantes, diários de campo, diálogos, entrevistas, questionários e análise de documentos. Esses instrumentos, que compreendem também as estratégias do pesquisador para reunir as informações de campo, segundo Bossle (2003) devem ser somados à capacidade do pesquisador de descrever, compreender, interpretar e explicar as informações do trabalho de campo, uma vez que na etnografia o principal instrumento de coleta das informações se constitui no próprio investigador. Nesse caso, incluindo, de maneira significativa, sua capacidade de escuta, que se traduz em procedimento metodológico (MOLINA NETO; MOLINA, 2002).

2.5.1. Observação participante

É consenso na comunidade científica que a observação participante consiste no instrumento de coleta de informações de maior importância nas investigações etnográficas (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BIKLEN, 1994; WOODS, 1995), principalmente porque estabelece o processo de interação entre investigador e objeto de estudo. Explica Bossle (2003), que a inserção do pesquisador no mundo cotidiano dos sujeitos pesquisados é o que permite compreender o que eles fazem, suas atitudes nas situações cotidianas, suas expressões verbais e não-verbais, seus sentimentos, suas crenças e suas concepções sobre o fenômeno estudado.

Sobre a relação entre investigador e sujeitos de pesquisa, afirma Molina Neto (2010) que a observação participante constitui uma técnica que demanda grande complexidade no entendimento, desenvolvimento e uso, isso porque baseia-se no pressuposto reflexivo entre as subjetividades do pesquisador e dos informantes. Em vistas ao grau de envolvimento entre investigador e os sujeitos, alerta Woods (1995, p. 50) sobre o risco do investigador "tornar-se nativo", o que implicaria em análises e reflexões equivocadas sobre o contexto observado. Nesse sentido, destaca Bossle (2003), que o pesquisador deve ter claro que seu principal objetivo não é ser considerado um igual, mas sim ser aceito na convivência cotidiana com os participantes e por meio da interação pessoal compreender aspectos rotineiros, conflitos, rituais, atitudes e posicionamentos dos participantes do estudo.

Ainda sobre essa relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, conclui Geertz (2010) que o investigador deve aliar o esforço de uma atitude engajada com a analítica e que é esse movimento que deve ser considerado como o distanciamento necessário para a coleta das informações, uma vez que, tal atitude, limita a participação do pesquisador à observação e ao registro dos acontecimentos sem tecer juízos de valor ao descrever o fenômeno estudado.

Apoiado nessas informações, iniciei o trabalho de campo na última semana de abril, sendo que o período de permanência nas escolas durou seis meses, de julho a dezembro de 2012. Ao todo foram realizadas 69 idas às escolas, uma ida à SED, uma ida à 3ª CRE e a outras três escolas particulares e uma ida à Unimodelo, totalizando mais de 230 horas de observação – conforme identificado por meio do quadro 9.

QUADRO 9: Contatos/observações realizadas.

Nº DA OBSER-VAÇÃO	DATA	LOCAL	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
01	26/04/2012	SED	Mapeamento	40min
02	03/05/2012	Getúlio Vargas	1º contato com a escola	20min
03	03/05/2012	3ª CRE	Mapeamento	55min
04	07/05/2012	Escola Eurico Dutra	1º contato com a escola	42min
05	09/05/2012	Escola Rui Barbosa	1º contato com a escola	25min
06	15/05/2012	Escola Getúlio Vargas	Reunião com a direção e Sílvio	50min
07	17/07/2012	Escola Eurico Dutra	Reunião com a direção	25min
08	16/08/2012	Escola Rui Barbosa	Reunião com a direção e Júlia	1h20min
09	21/08/2012	Escola Getúlio Vargas	Início das observações na escola	4h30min
10	22/08/2012	Ginásio municipal	Início das observações na escola	4h30min
11	22/08/2012	Escola Eurico Dutra	Reunião com Rafael	18min
12	27/08/2012	Escola Eurico Dutra	Início das observações na escola	4h30min
13	27/08/2012	Escola Eurico Dutra	Conselho de classe 01	1h30min
14	28/08/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
15	29/08/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
16	03/09/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h30min
17	04/09/2012	Escola Getúlio Vargas	Aula que ministrei	4h30min
18	05/09/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
19	10/09/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h30min
20	11/09/2012	Escola Getúlio Vargas	Aula que ministrei	4h30min
21	12/09/2012	Escola Rui Barbosa	Conselho de classe 01	3h
22	17/09/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	2h
23	18/09/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
24	19/09/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
25	24/09/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
26	26/09/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
27	01/10/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
28	02/10/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
29	03/10/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
30	08/10/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
31	10/10/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
32	16/10/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
33	17/10/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
34	22/10/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
35	23/10/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
36	23/10/2012	Escola Rui Barbosa	Reunião de Professores 01	1h30min
37	24/10/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
38	29/10/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
39	30/10/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
40	05/11/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
41	06/11/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
42	06/11/2012	Escola Rui Barbosa	Reunião de Professores 02	1h30min
43	07/11/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
44	12/11/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
45	13/11/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
46	13/11/2012	Escola Rui Barbosa	Reunião de Professores 03	1h30min
47	14/11/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
48	17/11/2012	Escola Getúlio Vargas	Reunião de Professores 01	1h30min
49	17/11/2012	Escola Getúlio Vargas	Conselho de Classe 01	1h30min

50	19/11/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
51	19/11/2012	Escola Eurico Dutra	Reunião de Professores 02	2h
52	20/11/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
53	20/11/2012	Escola Rui Barbosa	Reunião de Professores 04	1h30min
54	21/11/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
55	26/11/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
56	27/11/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
57	27/11/2012	Escola Rui Barbosa	Reunião de Professores 05	1h30min
58	28/11/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
59	03/11/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
60	04/12/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
61	04/12/2012	Escola Rui Barbosa	Reunião de Professores 06	1h30min
62	05/12/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
63	06/12/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	1h50min
64	10/12/2012	Escola Eurico Dutra	Rotina de trabalho	4h
65	11/12/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
66	12/12/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	4h30min
67	18/12/2012	Escola Getúlio Vargas	Rotina de trabalho	4h30min
68	19/12/2012	Escola Rui Barbosa	Conselho de classe 02	2h30min
69	22/12/2012	Escola Getúlio Vargas	Reunião de Professores 02	1h30min
70	22/12/2012	Escola Getúlio Vargas	Conselho de Classe 02	1h30min
71	26/12/2012	Escola Rui Barbosa	Rotina de trabalho	2h
72	19/06/2013	Unimodelo	Setor de avaliação	50min
TEMPO DE TRABALHO DE CAMPO				232h35min

Fonte: Diários de campo.

Organizei-me para realizar as observações procurando chegar às escolas no início do turno letivo e observar a rotina dos professores colaboradores até o final do turno. Assim, as observações do professor colaborador Rafael foram realizadas nas segundas-feiras, inicialmente os cinco períodos da tarde e depois dois períodos da manhã e três períodos da tarde, isso porque preferi estar presente nas aulas com as turmas do ensino fundamental e médio. As observações do professor colaborador Sílvio foram realizadas nas terças-feiras de manhã, único turno que ele ministra aulas de Educação Física na escola, e compreenderam cinco períodos de aulas. As observações da professora colaboradora Júlia foram realizadas nas quartas-feiras pela manhã, durante cinco períodos de aula, depois observei também uma aula de dois períodos na quinta-feira pela manhã. Além disso, participei também das reuniões e conselhos de classe das escolas, mesmo que os colaboradores do estudo não estivessem presentes.

Durante o trabalho de campo, inicialmente realizei as observações de forma mais aberta, visando entender a rotina de trabalho desses professores. Depois, o foco de observação foi mudando conforme surgia necessidade de compreender detalhes específicos da rotina observada. Em outras palavras, meu olhar, meus movimentos e meus diálogos pretendiam entender porque esses professores fazem o que eles fazem.

Geralmente, fui direto na sala de professores aguardar/encontrar os professores, mas, algumas vezes, cheguei mais cedo e fiquei no pátio da escola ou na sala de professores, para observar a rotina dos colaboradores do estudo desde sua chegada na escola. Algumas vezes, cheguei mais cedo e deixei a aula de Educação Física iniciar para observá-la de longe, e outras vezes circulei pelos corredores da escola, na secretaria e na sala de professores. Fiz isso para não limitar as observações somente às aulas e, principalmente, compreender o convívio dos professores nas escolas.

A aceitação da convivência por parte de Júlia, Rafael e Sílvio ocorreu desde o primeiro contato que tivemos e foi marcada pela disposição desses professores para me auxiliar a entender o que acontecia na escola. Da mesma forma foi o contato com os outros professores, de Educação Física e de outras disciplinas, e membros das equipes diretivas. Dessa forma, o convívio para além das aulas de Educação Física foi fundamental constituiu um processo gradativo de aceitação, e de manifestações diversas, todas mobilizadas pelo respeito e confiança.

Sobre a minha presença no campo, algumas situações ilustram a forma como ao observar participei ativamente do que acontecia, mesmo sem ser minha intenção. Na Escola Getúlio Vargas, por exemplo, logo no segundo dia de observação Sílvio relembrou o diretor que se ausentaria nas próximas duas semanas devido a sua viagem de “lua de mel” já agendada. Ambos, Sílvio e diretor, disseram-me que não valia a pena observar a aula porque os alunos ficariam em sala de aula com as professoras normalistas, e sugeriram que eu ministrasse as aulas de Educação Física nos dias 4 e 11 de setembro se fosse de meu interesse.

Confesso que diante desse convite, inicialmente, fiquei com o receio de já no início das observações contaminar significativamente o campo e, assim, comprometer o desenvolvimento da pesquisa. Porém aceitei o convite motivado pela possibilidade de vivenciar um pouco da rotina de Sílvio, estabelecer novos contatos com outros atores escolares e, principalmente, firmar uma política de “boa vizinhança” com a direção, algo que, de fato, aconteceu e mobilizou três situações que me auxiliaram na análise da pesquisa.

A primeira diz respeito a flexibilidade de planejamento e conteúdo das aulas, uma vez que Silvio não informou conteúdos a trabalhar e disse apenas a rotina era aquela que vi nas primeiras duas observações. Embora reconheça a confiança em mim depositada, percebi que Sílvio atribuía pouca importância aos conteúdos e a possível quebra da sequência pedagógica das aulas. A segunda situação, naturalmente, foi a aproximação com o alunado, que, mais tarde foi importante para entender aspectos singulares do campo, como, por exemplo, regras de brincadeiras, punições e atividades que eram preferência da turma. A terceira está

relacionada aos conteúdos e à forma como conduzi as aulas, uma vez que, semanas depois, fiquei sabendo por outro professor da escola que o diretor da escola lhe perguntou onde eu trabalhava, isso porque achou interessante as aulas que desenvolvi. Explicou-me esse professor que, mesmo sem pretensão, eu havia despertado a possibilidade de, futuramente, trabalhar na escola, aspecto que contribui para compreender a configuração do atual mercado de trabalho, no qual muitos projetos profissionais são construídos a partir de possibilidades de emprego que surgem de formas circunstanciais (DUBAR, 2009).

Outro fato interessante que emergiu durante as observações participantes, foi a dúvida que minha presença gerou em uma reunião pedagógica das séries iniciais da Escola Eurico Dutra. Nessa situação, mesmo sem o professor Rafael, fui à reunião e me vi cercado por várias professoras, todas mulheres, que me olhavam com certa inquietação. Fui cordialmente recebido, porém como a supervisora esquecera de me apresentar no início da reunião, quando o fez no final da reunião, disse que não era preciso se preocupar porque eu não era um "espião" ou "auditor". Dito isso, a tensão inicial foi substituída pela surpresa das professoras em saber que eu era professor de Educação Física, fato que, mais tarde, se justificou porque nos últimos anos não houve a presença de um professor de Educação Física nas reuniões pedagógicas, somente nos conselhos de classe.

Na Escola Rui Barbosa minha presença durante as observações participantes gerou bem menos comentários e, quando havia, eram expostos diretamente. Por exemplo, lembro do dia em que uma professora entrou na sala de professores e veio me cumprimentar como se eu fosse um professor novo na escola. O contato com os professores dessa escola tinha muita naturalidade, algo que, talvez, seja em função de ser uma escola pública, onde a presença de um professor "estranho" não é relacionada como possível demissão.

De modo geral, ao mesmo tempo que observei os professores colaboradores, procurei compreender suas práticas pedagógicas e o trabalho que realizavam na escola, bem como o cotidiano e o contexto do trabalho docente nas escolas pesquisadas. Em meio a isso, convivi com professores a sua rotina de trabalho e minha presença além de percebida gerou situações que demonstram que participei do que observava.

Percebo, que por meio das observações participantes confrontei o que vi com minhas próprias experiências, fato que permitiu fazer a releitura de minhas próprias práticas educativas e de meu próprio processo de formação inicial, cujo resultado dessa reflexão crítica foram inquietações e questionamentos que conduziram o processo de análises dessa pesquisa. Nesse sentido, a observação participante, como técnica de coleta de informações,

exigiu atenção, percepção e memória, para observar e registrar as mais diversas situações da realidade das escolas.

A observação participante, como estratégia de coleta de informações, permitiu a participação nos acontecimentos ao longo do trabalho de campo, mas somente com a utilização dos diários de campo que pude transformar o que vivenciei nas escolas em material de análise.

2.5.2. Diários de campo

O diário de campo é um documento íntimo e pessoal que, de forma geral, pode ser entendido como os registros dos acontecimentos, impressões e confissões do cotidiano, contendo juízos e comentários sobre o que foi observado (MALINOWSKI, 1997). Nele são registradas todas as informações que permeiam o processo de investigação, desde os primeiros contatos de acesso aos documentos e informações que compõem o processo de negociação de acesso às escolas, os primeiros contatos com as direções, supervisões, coordenações e professores colaboradores e os primeiros contatos com a realidade das escolas (BOSSLE, 2003).

Conforme autores como Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), os registros são de ordem descritiva e reflexiva, sendo que a parte descritiva compreende o registro detalhado do que ocorre e a parte reflexiva inclui as anotações pessoais do investigador, contendo suas especulações, sentimentos, ideias, impressões, preconcepções, dúvidas, surpresas e decepções.

Apoiando-me nessas orientações, em cada observação levei um caderno usado como diário de campo, uma agenda e duas canetas. Ao todo, os registros realizados no trabalho de campo totalizaram quatro diários – cadernos de capa dura com 140 mm x 202 mm, de espiral e 96 folhas – que compreendem o resultado do período de permanência no campo. Identifico também como diário de campo a minha agenda, que foi importante para registrar atividades futuras, como reuniões, entrevistas e eventos escolares, para anotar número de telefones, endereços e e-mails e, principalmente, para manter a organização cronológica de todos meus passos durante o trabalho de campo, do início ao fim.

Iniciei cada registro colocando, o nome da escola, sua enumeração (em ordem crescente), a especificação do que observei, a data e hora de início. Por exemplo: “Escola Rui Barbosa, Observação 47, Aula, dia 14/11/12, 7h15min” ou “Escola Getúlio Vargas, Observação 48, Reunião pedagógica 01, dia 17/11/12, 8h30min”. Além dessas informações,

no início de cada aula coloquei o número da turma, a hora, o número de alunos (dividido por sexo) e local em que acontecia a aula. Frequentemente, anotei os horários específicos de situações que observei, identifiquei os atores envolvidos na ação, descrevi cenário e informações adicionais quanto ao tempo (chuva, sol, calor, frio, vento) – por serem esses indicativos que muitas vezes determinaram o local das aulas de Educação Física eram realizadas.

Dessa forma, o diário de campo se tornou um instrumento de grande valor nessa pesquisa, uma vez que constituiu-se em um documento de frequente consulta ao longo do campo e até a conclusão do relatório final da pesquisa. Nesse sentido, o diário funcionou como um amigo silencioso com quem me comuniquei, cuja reflexão sobre o que registrei me auxiliou na focalização progressiva do objeto de estudos e no processo de análise do estudo (BOSSLE, 2003).

Vale destacar que o diário de campo não é apenas uma descrição do que observei e de minhas reflexões, mas também um documento em que registrei as falas exatas de todos atores escolares em vários momentos e, principalmente, de nossos diálogos, que, por sua vez, constituíram-se em um outro importantíssimo instrumento de coleta de informações.

2.5.3. Diálogos

O diálogo constitui um instrumento fundamental para identificar e entender o que os atores escolares pensam. Explica Bossle (2003), que os diálogos podem ser compreendidos como conversas informais que vão acontecendo ao longo do trabalho de campo, as quais podem trazer significativas considerações sobre rotinas que compõem o cotidiano escolar e fatos pontuais.

Nessa pesquisa, percebo que me afastar das aulas de Educação Física e, consequentemente, adentrar em outros espaços das escolas, foi extremamente importante para me relacionar com outros professores de Educação Física, demais professores e membros das equipe diretivas, para identificar seus pontos de vista, compreensões e críticas. Esses momentos me auxiliaram a perceber relações não explícitas entre os professores, as quais associo à micropolítica escolar (Ball, 1994). Nesse sentido, foi por meio de um diálogo que entendi que muitos professores de Educação Física, sejam iniciantes ou não, preferem, deliberadamente, não se envolver com outros professores na escola, como identifico por meio dos seguintes registros:

> O próprio Rafael comenta: “Cara, o que eu vou te dizer? Tem muito professor cochichando, falando que não deve e se metendo no trabalho do outro. Eu vejo tudo. Enquanto não vem para o meu lado eu fico na minha” (RAFAEL, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 50, ESCOLA EURICO DUTRA, 19/11/12).

> Conforme Alex, um dos professores mais experientes da escola: “O problema é que tem muitos professores que falam pelas costas. Uma época eu me incomodava muito com isso, mas hoje eu fico na minha, converso somente por educação e não to nem aí para o que dizem de mim, vão falar mesmo” (ALEX, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 53, REUNIÃO 04, ESCOLA RUI BARBOSA, DIA 20/11/12).

> Disse Ricardo, o professor de Educação Física mais antigo da escola, que: “Aqui tem muito ti-ti-ti! É muita gente falando pelo corredor, tem gente que fala dos outros. Eu não sou assim, prefiro não me envolver para não fazer parte disso” (RICARDO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 69, REUNIÃO 02, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, DIA 22/12/12).

Dessa forma, além de despertar a curiosidade, os diálogos são esclarecedores e auxiliaram na compreensão das situações que aconteciam e que “não aconteciam”. Nesse caso, por exemplo, diante do silêncio e das ausências dos professores iniciantes de Educação Física nas reuniões pedagógicas, foram os diálogos, e somente eles, que permitiram compreendê-los.

2.5.4. Entrevistas semiestruturadas

Observado por Bossle (2003), o emprego da técnica da entrevista, como forma de obtenção de informações, é amplamente utilizado em pesquisas das mais diversas áreas de conhecimento. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista, associada à observação participante, constitui um instrumento de coleta de informações fundamental na pesquisa qualitativa.

Conforme Negrine (2010), de forma geral, as entrevistas constituem instrumentos para obtenção de informações do entrevistado sobre determinada temática, procurando conhecer a sua opinião sobre o assunto. Uma vez que:

> [...] quando fazemos uso da entrevista semiestruturada, por um lado visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro lado, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando em determinada temática (NEGRINE, 2010, p. 76).

Explica Negrine (2010, p. 77), que a entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta pensado para obter informações de questões concretas e previamente definidas pelo pesquisador, mas que "ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa".

Nesse contexto, conforme Bossle (2003, p. 122), a entrevista semiestruturada se transforma em um diálogo entre pesquisador e pesquisado, no qual o seu caráter flexível "permite aos participantes incluir contribuições relevantes, acrescentar novas questões sobre o estudo, ou reformular determinada pergunta".

Ao todo foram realizadas quatro entrevistas, uma com cada professor colaborador da pesquisa e uma com o coordenador do curso de Educação Física/Licenciatura da Unimodelo. As quatro entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas para os participantes da pesquisa consentirem na sua utilização no estudo. Sublinho que a entrevista com os professores colaboradores já estava prevista no projeto dessa dissertação, mas a entrevista com o professor da Unimodelo, foi realizada na fase final das análises, depois de findadas as observações nas escolas.

As entrevistas foram realizadas em data, horário e local pré-agendados, conforme a preferência do próprio entrevistado e objetivo de conferir-lhes comodidade. Além disso, foram realizadas em ambientes que propiciassem as condições indispensáveis de atenção exclusiva às questões da entrevista, sem que houvesse interrupção, distração ou dispersão.

As entrevistas foram realizadas com base no roteiro de entrevista (APÊNDICE C), mas as questões foram alteradas à medida que isso se fez necessário.

A entrevista com Rafael durou uma hora e vinte e um minutos, foi realizada na tarde do dia 17 de dezembro de 2012, na quadra coberta da escola, exatamente na última semana de trabalho na escola, antes das férias dos professores. Com Júlia, a entrevista durou uma hora e dois minutos, foi realizada no final da manhã do dia 19 de dezembro de 2012, nas mesinhas do *hall* de entrada da escola, logo depois de terminado o conselho de classe de final do último trimestre. A entrevista com Sílvio teve duração de trinta e dois minutos, foi realizada na tarde do dia 20 de dezembro de 2012, no escritório do seu outro emprego, mas fora do seu horário de trabalho, local que favoreceu a entrevista, uma vez que, por ser uma sala fechada, possibilitou maior comodidade a Sílvio. A entrevista com o coordenador do curso de Educação Física, com duração de trinta e nove minutos, foi realizada na tarde do dia 25 de junho de 2013, em uma sala de aula da própria Unimodelo, o que, dessa forma, também possibilitou o sigilo e a comodidade necessária para realizar a entrevista.

O procedimento de entrevista foi explicado para os quatro professores entrevistados, antes de sua realização. Procurei observar um tempo máximo de uma hora de duração para cada entrevista, entendendo que depois desse tempo a concentração pode ser prejudicada. No entanto, com Rafael, o diálogo fluiu de forma muito tranquila, a ponto de ultrapassarmos esse tempo.

Para a gravação, utilizei um aparelho celular, marca/modelo Nokia 500, porque possui bom sistema de captação de som, cartão de memória suficiente para gravar durante várias horas e, principalmente, porque permite gravar o arquivo em mídia digital e, assim, salvá-lo no computador. Esse fato facilitou o processo de transcrição e permitiu escutar as entrevistas a qualquer momento durante o processo de análise com grande facilidade. Para realizar as transcrições – conforme modelo disponível no Apêndice D –, utilizei um programa de computador, de acesso livre na internet, denominado *Listen N Write Free*, por meio do qual é possível, ao mesmo tempo, reproduzir a entrevista e abrir uma página em branco para transcrevê-la. Além disso, esse programa permite reproduzir a entrevista de forma lenta e usar teclas específicas para dar os comandos de *play* e pausa paralelamente à digitação do texto, tornando o processo mais ágil.

Para finalizar as minhas considerações sobre as entrevistas, enfatizo que, paralelamente ao momento da gravação, fiz algumas anotações para orientar minhas intervenções durante o diálogo e reorganizar o roteiro de entrevistas, se assim necessário. No momento da entrevista, anotei muitas reações dos entrevistados, ou seja, seus gestos, expressões, entonações, hesitações, enfim, a comunicação não-verbal que se estabelece ao longo da realização da entrevista. Tão logo terminada a entrevista, sem a presença do entrevistado (nesse caso, sozinho dentro de meu carro) li as anotações e fiz outras a partir das minhas reflexões e com o intuito de tecer as primeiras conexões entre as informações coletadas e a proposta de investigação desta pesquisa.

2.5.5. Questionários

Os questionários podem ser sinteticamente compreendidos como uma lista de perguntas elaboradas previamente “com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico” (NEGRINE, 2010, p. 83). Quando utilizados em pesquisas de corte qualitativo, Negrine (2010) destaca que as perguntas que os compõem devem ser estruturadas de forma que se ajustem à problematização do estudo.

Negrine (2010, p. 86) alerta também que os questionários têm muitas desvantagens, tais como a dificuldade de obter o seu retorno e a impossibilidade de ter o controle da "situação de mensuração", isto é, a constatação de quem efetivamente o preencheu. Ainda conforme esse autor, na opinião de muitos pesquisadores os questionários não são considerados bons instrumentos na coleta de informações nas pesquisas etnográficas. Logo, conforme Negrine (2010), etnógrafos de grande envergadura, como Peter Woods, excluem totalmente sua utilização, entendendo que os questionários pertencem a um estilo de investigação cujos pressupostos básicos são opostos à etnografia.

No entanto, mesmo ciente das desvantagens do uso de questionários, resolvi utilizá-los a partir da sugestão da banca de qualificação da pesquisa, uma vez que o questionário permite identificar algumas informações quantitativas sobre as instituições e os colaboradores da pesquisa.

Contudo os questionário foram muito além disso. Por meio deles, pude reunir informações sobre as tarefas, as experiências e as leituras dos professores iniciantes e o que pensam diretores e supervisores pedagógicos acerca das tarefas, obrigações e expectativas sobre professores em geral e de Educação Física, bem como a relação entre as políticas de formação e seus impactos nas atividades da escola. Não obstante, identifiquei desencontros sobre o que se afirmava ser a função dos professores e o que, de fato, acontecia. Além disso, a partir dos questionários, elaborei o roteiro de entrevistas com os professores iniciantes e, principalmente, obtive as respostas elaboradas com o próprio punho desses sujeitos, confirmando a validez das respostas e registros concretos de suas considerações. Sendo assim, as informações inicialmente coletadas pelos questionários serviram para estabelecer algumas pautas de observações e contrapor as informações escritas ao que, de fato, acontece, a fim de validar as informações ou estabelecer divergências entre elas.

Entreguei, em mãos, ao todo nove questionários: um para cada professor iniciante, um para cada diretor e um para cada supervisora pedagógica. Os questionários dos professores iniciantes era composto por dez questões fechadas e sete abertas, já os questionários dos diretores e supervisoras era composto por sete questões fechadas e sete abertas (APÊNDICE E). Por meio do instrumento, coletei informações relativas à experiência profissional, às leituras sobre a área da Educação Física e às tarefas que compõem o trabalho docente dos professores iniciantes participantes da pesquisa, bem como, junto às direções e supervisões, identifiquei como a escola acolhe os professores iniciantes, suas tarefas na escola, obrigações, além de possíveis impactos das políticas públicas de formação sobre o trabalho desenvolvido na escola. Destaco que, embora tenha os entregue logo nas primeiras semanas de observação,

durante o mês de agosto, recebi os questionários respondidos pelo professor Sílvio e da direção e supervisão pedagógica da Escola Rui Barbosa somente em dezembro. Mas como eram apenas uma fonte complementar de informação, isso não prejudicou a pesquisa.

Portanto, apesar das críticas sobre a utilização dos questionários nas etnografias, entendo que sozinhos não são instrumentos que mereçam destaque na investigação, mas quando articulados com outros instrumentos de coleta de informações podem contribuir, de forma significativa, às pesquisas e constituírem-se valiosos instrumentos para reunir as primeiras informações do campo.

2.5.6. Análise de documentos

Nesta pesquisa, a análise de documentos foi fundamental para compreender melhor os dispositivos legais e os marcos que conduzem o trabalho dos professores na escola, ou seja, os projetos de escola e planos de curso. Desta forma, a análise de documentos constituiu-se numa fonte rica de informação e conhecimento necessários para compreender os programas políticos de formação de professores e as propostas educativas das escolas pesquisas.

Diferente dos demais instrumentos de coleta de informações utilizados nesta pesquisa, que pressupõem uma interação com os sujeitos participantes, a análise de documentos provém de fontes em papel, como, por exemplo, registros de atas de reuniões, planejamentos e planos de estudos, notas e pareceres de alunos, documentos oficiais, manuais, fotografias, entre outros (GIL, 1999). Explica Bardin (2011) que a análise de documentos constitui a forma de compreender os aspectos legais, a qual pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações que visa analisar o conteúdo de um documento para, na sequência do processo de análises, contextualizá-lo em cenário mais amplo e, se for o objetivo, apresentar as informações de outro modo. Nessa lógica, os documentos constituem fontes de informações fundamentais porque nascem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse próprio contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Destaca Klein e Damico (2012) que a combinação de diferentes procedimentos de coleta de informações torna-se importante para compor o *corpus* das investigações. Nesse sentido, a análise de documentos como, por exemplo, o dispositivo legal, reportagens, relatórios, *folders*, editais, entre outros, permite identificar, nas pesquisa sobre as políticas públicas, os referencias de sua elaboração, implantação e implementação (KLEIN; DAMICO, 2012). Isso por que “a descrição e a análise de documentos oficiais e outros artefatos culturais tornaram-se importantes para mostrar como eles foram/são constitutivos das ações que se

materializaram nas atividades educativas propostas às populações-alvo das políticas" (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 70).

Ao longo do estudo, analisei documentos de caráter legal, formados por leis, decretos-leis, decretos, resoluções e portarias, os quais foram citados na pesquisa e têm a fonte detalhada nas referências deste relatório, além de documentos de caráter mais técnico, como: editais, relatórios de propostas governamentais, informações sobre processos de avaliações institucionais, PPP das escolas investigadas, planos de estudos da Educação Física e listas de professores, que serviram como instrumentos de consulta. Destaco que o PPP da Escola Eurico Dutra e lista de identificação dos professores de Educação Física da REE (disponibilizada pela CRE) foram apenas lidos no próprio local em que a eles tive acesso. Já os demais documentos foram autorizados a ser fotocopiados ou tratavam-se de documentos de domínio públicos e, portanto, foram impressos do *site* das instituições de origem.

Assim, no quadro 10 estão listados os documentos analisados durante a pesquisa, os quais estão guardados em uma pasta ou salvos no computador.

QUADRO 10: Documentos analisados durante a pesquisa.

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Documento nº 01	Quadro de professores de Educação Física nas escolas de ensino fundamental da RME de Lajeado. Disponibilizado pela Secretaria de Educação de Lajeado.
Documento nº 02	Lista com número de professores de Educação Física nomeados em Lajeado nos concursos públicos. Disponibilizado pela SED.
Documento nº 03	Lista com nome, escola, município e ano de contrato dos professores de Educação Física da 3ª CRE, desde 2008. Disponibilizado pela 3ª CRE/RS
Documento nº 04	Projeto político pedagógico da Escola Rui Barbosa. Disponibilizado pela Direção da escola.
Documento nº 05	Planos de curso para Educação Física da Escola Rui Barbosa. Disponibilizado pela Direção da escola.
Documento nº 06	Projeto político pedagógico da Escola Getúlio Vargas. Disponibilizado pela Direção da escola.
Documento nº 07	Planos de curso para Educação Física da Escola Getúlio Vargas. Disponibilizado pela Direção da escola.
Documento nº 08	Projeto político pedagógico da Escola Eurico Dutra. Disponibilizado pela Direção da escola.
Documento nº 09	Planos de curso para Educação Física da Escola Eurico Dutra. Disponibilizado pelo professor Rafael.
Documento nº 10	Edital de Concurso Nº 01/2013 – Secretaria do Estado – SEDUC/RS – 2013. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_retificado_20130227.pdf
Documento nº 11	Concurso Nº 01/2013 – Quadro demonstrativo de áreas, habilitações e requisitos obrigatórios e carga horária http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20130227_01.pdf
Documento nº 12	Concurso Nº 01/2013 – Vagas por Coordenadoria Regional de Educação. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20130227_02.pdf

Documento nº 13	Concurso Nº 01/2013 – Tabela da Remuneração e Níveis 20 horas semanais. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20130207_06.pdf
Documento nº 14	Concurso Nº 01/2013 – Descrição das atribuições do cargo. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20130207_07.pdf
Documento nº 15	Concurso Nº 01/2013 – Relatório de candidatos homologados http://www.fdrh.rs.gov.br/upload/20130402084742homologados_cre03.pdf
Documento nº 16	Conceitos do Centro Universitário Unimodelo no Enade. Disponível no site dessa instituição.
Documento nº 17	Enade 2011 – Relatório do Centro Universitário Unimodelo. Disponível no site dessa instituição.
Documento nº 18	Manual do Curso de Educação Física/Licenciatura da Unimodelo. Disponível no site dessa instituição.
Documento nº 19	Censo da educação superior de 2007 – Resumo técnico – Inep. http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos
Documento nº 20	Censo da educação superior de 2008 – Resumo técnico – Inep. http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos
Documento nº 21	Censo da educação superior de 2009 – Resumo técnico – Inep. http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos
Documento nº 22	Censo da educação superior de 2010 – Resumo técnico – Inep. http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos
Documento nº 23	Censo da educação superior de 2011 – Resumo técnico – Inep. http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos
Documento nº 24	Prova de Educação Física do Enade – 2004. http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/enade/provas/EDUCACAO%20FISICA.pdf
Documento nº 25	Prova de Educação Física do Enade – 2007. http://download.inep.gov.br/download/enade/2007/provas_gabaritos/prova.EF.pdf
Documento nº 26	Prova de Educação Física do Enade – 2011. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/EDUCACAO_FISICA.pdf
Documento nº 27	Do Valor: Entidades criticam Exame do MEC para professores, Luciano Máximo, quinta-feira, 21 outubro 2010. http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/as-criticas-ao-enem-dos-professores
Documento nº 28	Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor?format=pdf
Documento nº 29	Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: Documento para Consulta Pública. http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf
Documento nº 30	Decreto n. 23.252, de 19 de outubro de 1933. Cria a Escola de Educação Física do Exército.
Documento nº 31	Constituição da República Federativa do Brasil (1937).
Documento nº 32	Decreto n. 1.647, de 13 de maio de 1937. Introduz modificações no Regulamento da Escola de Educação Física do Exército.
Documento nº 33	Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de Abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.
Documento nº 34	Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de Dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212.

Documento nº 35	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Documento nº 36	Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.
Documento nº 37	Resolução n. 69/1969, de 06 de novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física.
Documento nº 38	Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.
Documento nº 39	Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino.
Documento nº 40	Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).
Documento nº 41	Lei n. 7.692, de 20 de dezembro de 1988. Dá nova redação ao disposto na Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, que "dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino".
Documento nº 42	Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
Documento nº 43	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Documento nº 44	Resolução CNS n. 218, de 6 de março de 1997. O Conselho Nacional de Saúde reconhece os Profissionais de Educação Física como Profissionais de Saúde.
Documento nº 45	Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.
Documento nº 46	Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.
Documento nº 47	Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Documento nº 48	Resolução CNE/CES n. 07, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Documento nº 49	Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.
Documento nº 50	Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni.
Documento nº 51	Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – Prouni, institui o Programa de Educação Tutorial – PET.
Documento nº 52	Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB
Documento nº 53	Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Documento nº 54	Resolução CNE-CES n. 7, de 4 de outubro de 2007. Altera a Resolução

	CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Documento nº 55	Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.
Documento nº 56	Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid.
Documento nº 57	DECRETO Nº 6.495, DE 30 DE JUNHO DE 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT.
Documento nº 58	Portaria Normativa Capes nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
Documento nº 59	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,
Documento nº 60	Portaria Normativa Nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada – SiSU.
Documento nº 61	Portaria Normativa n. 14, de 21 de Maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.
Documento nº 62	Portaria nº 119, de 9 de Junho de 2010. Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência no âmbito da Capes.
Documento nº 63	Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências.
Documento nº 64	Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Documento nº 65	Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Fonte: Adaptado pelo autor, com base nos diários de campo, nos PPPs e planos de cursos das instituições investigadas, na página eletrônica da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul <www.seduc.rs.gov.br>, na página eletrônica do Inep <www.inep.gov.br>, e em Brasil (2001; 2004b; 2005a; 2005b; 2006; 2007b; 2010d; 2007c; 2008; 2009b; 2010a; 2010b; 2010c; 2012a; 2012b).

2.6. TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A análise desta pesquisa foi realizada por meio de um processo denominado triangulação, que consiste num procedimento de análise em que se combina as informações coletadas de várias fontes e instrumentos, o aporte teórico e as considerações do próprio investigador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo Bossle (2003, p. 129), o objetivo básico da triangulação das informações "é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo, contemplando a utilização de três ou mais métodos diferentes de exploração do problema de estudo"; aumentando, assim, as probabilidades de reconstrução das ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica.

Na investigação etnográfica, o investigador analisa e interpreta as informações de maneira simultânea ao seu recolhimento e ao longo do trabalho de campo (BOGDAN;

BIKLEN, 1994; WOODS, 1995; MOLINA NETO, 1996, 1999). Dessa forma, a análise e a interpretação das informações foram realizadas ao longo da pesquisa por meio de sucessivas leituras do material coletado, possibilitando a reflexão constante sobre o registro das observações, as anotações do diário de campo, os documentos analisados, as respostas aos questionários e, mais ao final, a transcrição das entrevistas.

Sobre o emprego do processo de categorização, Negrine (2010, p. 92) afirma que é comum encontrar posições que sugerem que nas pesquisas qualitativas sejam definidas as categorias de análise antes de iniciar a coleta de informações, no entanto essa abordagem não pode servir como regra geral, uma vez que "dependendo dos objetivos do estudo, ao definir por antecipação as categorias de análise, fechamos o estudo a outros achados que podem surgir no decorrer do processo".

Sublinho que o primeiro procedimento de análise constituiu um movimento realizado ao longo de todo o período de campo, em função do que observava e, principalmente, mobilizado pelos diálogos com os atores escolares, consistindo, esse, o primeiro estágio de análise desta investigação.

Considero, o segundo momento de análise o esforço analítico durante as transcrições das entrevistas, uma vez que, ao escutá-las, reconstruía cada momento da entrevista e relacionava com o conjunto de conhecimentos que tinha do campo. Em outras palavras, enquanto escutava cada entrevista, recordava de cada entrevistado falando e aproximava suas considerações sobre as suas próprias ações com o que observei no campo e tinha vivo na minha lembrança.

O terceiro momento de análise, por sua vez, foi a primeira leitura completa dos diários de campo. Nesse momento, muitas lembranças surgiam e aproveitei para escrever essas informações adicionais nos próprios diários de campo. O processo de relacionar o que lia com o conhecimento do que aconteceu posteriormente foi fundamental para identificar conexões entre ações supostamente sem relação e, com isso, (re)construir uma espécie de enredo social, por meio da qual o contexto vivido e as relações estabelecidas na escola passam a ter um outro sentido. Traduzo esse processo como a releitura da mesma obra literária, por meio da qual é possível identificar, antecipadamente, uma série de elementos que, numa primeira leitura, passam desapercebidos e que estão intimamente ligados às situações futuras.

Já o quarto momento constituiu na identificação das unidades de significado (APÊNDICE F), que, ao todo, constituem 1.193, sendo que 1.105 emergiram dos diários de campos e o restante das entrevistas com os colaboradores da pesquisa. Em seguida, essas unidades de significado foram agrupadas por proximidade temática e deram origem às

categorias de análise da pesquisa. Destaco que as unidades de significado foram passadas para o computador e mantidas todas, inclusive as repetidas, isso porque meu interesse era, justamente, identificar o que era semelhante, ou não, e o que se repetia, ou não. Por exemplo, quando buscava compreender melhor a rotina de trabalho dos três professores iniciantes de Educação Física, observei que muitas ações se repetiam ao longo das observações e outras eram semelhantes entre os três, embora em diferentes contextos escolares. Quando procurei saber os fatores que mobilizavam essas ações, era na diferença que identifiquei como o ambiente escolar pode ser fundamental para o aprendizado com/no trabalho e para o processo de formação no ambiente escolar.

O processo de categorização constituiu o quinto momento do processo de análise. Conforme Lüdke e André (1986), a categorização, por si mesma, não esgota a análise porque é preciso que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando, realmente, acrescentar suas reflexões à discussão já existente sobre o assunto em foco. Essas reflexões, posteriormente, foram sendo "desconstruídas" e "reconstruídas", num processo típico da pesquisa qualitativa, isto é, o processo no qual o próprio investigador, ao investigar, aprende, se modifica, percebe as coisas de outra forma e, com isso, modifica a sua própria pesquisa. Isso porque na pesquisa qualitativa é o pesquisador o principal instrumento de análise (DENZIN; LINCOLN, 2006). A exemplo do estudo de Bossle (2003), não estabeleci categorias de análise *à priori* para não prejudicar a emersão das categorias durante a investigação. Assim, pelo movimento de organização das informações e minhas interpretações, emergiram as quatro categorias de análise deste relatório final:

QUADRO 11: Categorias de análise.

CATEGORIA 1	Trabalho, influências e aprendizados dos professores colaboradores
CATEGORIA 2	Expansão do ensino superior: acesso ao emprego e expectativas profissionais
CATEGORIA 3	Democratização do acesso ao ensino superior: a fase inicial da vida profissional dos professores colaboradores
CATEGORIA 4	Avaliação institucional: concepções sobre a formação inicial e fomento à qualidade da oferta

Fonte: Do autor.

2.7. VALIDEZ INTERPRETATIVA

Neste trabalho foram construídos dois níveis de validez interpretativa. O primeiro constituiu na leitura das transcrições das entrevistas pelos professores entrevistados, momento no qual eles tiveram a possibilidade de modificar, acrescentar ou retirar fragmentos de seus relatos. O retorno das entrevistas e o consentimento de sua utilização, mesmo sendo muito importante e delicado, nessa pesquisa foi bastante simples, uma vez que depois de lidas as transcrições foram validadas sem nenhum tipo de constrangimento. O segundo nível foi construído através da técnica da triangulação das informações, ou seja, entre as informações coletadas pelos diferentes instrumentos de coleta, cuja finalidade é abranger a máxima amplitude a descrição, explicação e compreensão do foco de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Explica Sancho Gil (1989) que nas ciências sociais a triangulação das informações é utilizada para explicar com mais amplitude e profundidade a riqueza e a complexidade da conduta dos atores sociais nos mais diversos contextos e momentos, analisando a partir de mais de um ponto de vista. Também neste sentido, segundo Bossle (2003) a triangulação das informações de possibilita que o pesquisador proteja-se de suas próprias tendências e permite confrontar, constantemente, o seu posicionamento com outras informações. Aspecto esse que constitui a forma de oferecer validade às inferências do investigador sobre as informações coletadas (MOLINA NETO, 1996). Enfatizado por Günther (2006, p. 184), “a construção de interpretações consistentes depende de um rigor durante todo o trabalho de campo, de um exercício em apurar a capacidade de observação, da disciplina nos registros e de uma atitude ética perante os colaboradores”. Nesse sentido, a validez interpretativa começa desde o primeiro dia de trabalho de campo, e, sendo assim, iniciou desde o mapeamento dos professores de Educação Física de Lajeado e o processo de negociação de acesso.

3. O PRODUTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresento as análises e interpretações das informações coletadas durante o trabalho de campo. Ao longo do capítulo, utilizei o aporte teórico desse estudo e incluí outras referências para melhor compreender o trabalho destes professores iniciantes e, principalmente, tecer as considerações que permitem identificar *como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado* – problema de pesquisa desta investigação.

Visto que a política pública de formação de professores pode ser organizada em três conjuntos de programas políticos: de expansão, democratização e qualificação da oferta, relembro que um objetivo é melhorar a qualidade do ensino da Educação Básica.

Apoiado nestas considerações, organizei as análises desta pesquisa nas quatro categorias anteriormente identificadas, que emergiram da relação que faço entre influências da política pública de formação de professores e o trabalho docente dos professores colaboradores.

Assim, na primeira categoria de análise, "Trabalho, influências e aprendizados dos professores colaboradores", descrevo o que "fazem" os três colaboradores da pesquisa na escola. Identifico particularidades do seu trabalho, como organizam suas práticas pedagógicas e alguns aprendizados construídos durante a primeira fase de suas vidas profissionais – elementos que servirão de base para compreender os efeitos da política pública de formação de professores no trabalho docente, discutidos nas categorias seguintes.

Para a construção da segunda categoria, "Expansão do ensino superior: acesso ao emprego e expectativas profissionais", destaco influências da política pública de formação de professores no âmbito do trabalho e do acesso ao emprego. Parto do pressuposto que a expansão e democratização do ensino superior, embora importantes, corroboram para reforçar a precarização do trabalho docente e, ao final, influenciam o modo singular desses professores iniciantes de compreender a escola como posto de trabalho.

Na discussão da terceira categoria, "Democratização do acesso ao ensino superior: a fase inicial da vida profissional dos professores colaboradores", descrevo e analiso o modo como esses três professores percebem os primeiros anos de trabalho docente, apresento elementos do campo e identifico como os programas de democratização do acesso ao ensino superior – financiamentos e bolsas de estudos – contribuem para demarcar o lugar ocupado pelo professor iniciante de Educação Física na escola. Compreensão que permite entender o isolamento desses professores e a falta de envolvimento entre eles e equipes diretivas.

Na quarta categoria, “Avaliação institucional: concepções sobre a formação inicial e fomento à qualidade da oferta”, discuto a avaliação institucional, que consiste na única proposta política de qualificar formação inicial dos três colaboradores da pesquisa. Ao aprofundar a análise dos limites e possibilidades da avaliação institucional sobre a instituição formadora dos três professores colaboradores, a partir de algumas de suas concepções, compreendi que o cotidiano das escola é extremamente significativo na modo como esses professores desenvolvem seu trabalho docente.

3.1. TRABALHO, INFLUÊNCIAS E APRENDIZADOS DOS PROFESSORES COLABORADORES

A escola é um local de trabalho permeado por relações, dos professores com alunos, membros da equipe diretiva, funcionários da escola e outros professores. Relações que segundo Tardif e Lessard (2011) são mais ou menos formalizadas e carregadas de tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustes circunstanciais, características que influenciam diretamente a o que os professores fazem e a construção de suas identidade.

Apoiado nessa perspectiva, descrevo nessa categoria de análise o trabalho e a prática pedagógica dos colaboradores do estudo, bem como aprendizados construídos ao longo dessa primeira fase de suas vidas profissionais. Para isso, organizei essa seção nas seguintes subseções: (i) trabalho em classe, (ii) trabalho extraclasse e (iii) influências e primeiros aprendizados.

3.1.1. Trabalho em classe

Entendo por trabalho em classe o trabalho realizado no período da hora-aula, isto é, o momento em que o professor desenvolve suas práticas de ensino e, assim, realiza sua tarefa mais importante: desenvolver o processo ensino-aprendizagem (ESTEVE, 1999; NÓVOA, 1999; LIBÂNEO, 2001; DAY, 2004; GONÇALVES, 2007; TARDIF, 2011). Explicam Tardif e Lessard (2011), que o ato de ensinar é realizado num lugar definido, a “classe”, que corresponde a estrutura celular do trabalho docente. A classe caracterizada no interior da escola como o local onde o processo concreto de escolarização se realiza no trabalho cotidiano do professor em interação com os alunos (TARDIF, 2011).

O trabalho em classe é dinâmico, e mesmo possuindo uma estrutura estável e rotineira, também está sujeito a inúmeros imprevistos que obrigam os professores a ajustar programas

de ensino e seus objetivos (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 218). Tais aspectos, caracterizam a sala de aula num espaço contraditório, uma vez que, de um lado, a escola é organizada de uma maneira estável e com classes fechadas, onde docentes trabalham individual e separadamente e direcionam suas atenções para o que acontece e é dito dentro dela, e de outro, a escola é uma organização amplamente aberta para fora, marcada pela intervenção de membros da comunidade (TARDIF; LESSARD, 2011).

Essa contradição se estende ao trabalho docente, que torna-se público e privado ao mesmo tempo: público porque é realizado diante de uma coletividade e marcado pela visibilidade e privado porque é solitário e sob autonomia e responsabilidade do próprio professor, que o realiza didaticamente longe dos olhos e ouvidos de fiscalizadores (TARDIF; LESSARD, 2011).

Durante o trabalho em classe o professor traduz a proposta pedagógica da escola, desenvolve os planos de ensino de sua disciplina e tem a possibilidade de contribuir diretamente na formação dos alunos. Pensando assim, a seguir apresento as características do trabalho em classe desenvolvido por Júlia, Rafael e Sílvio.

As aulas de Júlia

Por meio da convivência com Júlia ao longo das observações participantes, percebi que suas aulas têm características específicas, que correspondem à forma que ministra as aulas de Educação Física no contexto singular da Escola Rui Barbosa. Dessa forma, as aulas de Júlia possuem elementos que identificam um jeito próprio de desenvolver o seu trabalho em classe, dos quais optei por descrever aqueles que julgo marcantes.

Inicialmente, destaco o esforço dessa professora em desenvolver aulas teóricas em sala de aula. Júlia costuma fazer provas teóricas sobre modalidades esportivas e, geralmente nos dias de chuva, solicita aos alunos que construam resumos e cartazes, para a posterior discussão, a partir de matérias de revistas e jornais sobre temas relacionados à saúde e às modalidades esportivas que não desenvolve nas aulas práticas – seja por falta de material didático, de estrutura física da escola ou de conhecimento técnico específico da modalidade.

Segundo Júlia, as provas teóricas e aulas em sala de aula não costumam ser desenvolvida nas aulas de Educação Física na escola, e, conforme observei, não são do agrado dos alunos, que geralmente reclamam e clamam por atividades práticas fora da sala.

Contudo, as aulas de produção escrita, em sala de aula, acontecem e os alunos, depois de algum tempo, demonstram interesse pelas temáticas, como descrito no seguinte fragmento retirado do diário de campo:

> Júlia pede para os alunos se organizarem em trios e entrega um artigo de jornal ou de revista diferente para cada grupo, bem como uma folha de cartolina e revistas antigas. Pede que façam um pequeno resumo do artigo e construam um cartaz, para, depois, apresentar para turma. Os alunos não gostam e reclamam, eles querem ir para quadra. Ela, com tom de voz firme manda fazer o que disse porque não há como descer devido à chuva. [...] Para minha surpresa, olho em volta e vejo toda a turma conversando baixo, discutindo o conteúdo do artigo e escrevendo. [...] o fato mais interessante é que do tema central do artigo emergiram boas discussões sobre aprofundamentos do tema – por exemplo, do tema "musculação" emergiu dúvidas sobre os anabolizantes, do tema "emagrecimento" emergiu discussões sobre os traços hereditários e a genética de cada pessoa – o que tornou a aula um momento muito rico para o aprendizado (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 66, ESCOLA RUI BARBOSA, 12/12/2012).

Tais aulas dentro da sala de aula, além de demonstrar o interesse de Júlia em promover o debate sobre temas atualmente em discussão (como obesidade, doenças cardiorrespiratórias, musculação e benefícios dos exercícios físicos, por exemplo), foram identificadas por vários de seus alunos nas auto avaliações de final do ano como momentos de rico aprendizado. Reconhecimento que motiva Júlia em continuar desenvolvendo aulas teóricas, as quais, segundo ela, são frutos da qualidade de sua formação inicial, como assim explica:

> A faculdade foi essencial! Se hoje eu tenho aqui a possibilidade de dar uma aula teórica, tenho toda a capacidade de fazer isso, mesmo que vai ter reclamação, vai ter resistência, e tem, eles já me conhecem. Se eu for fazer isso vai ser isso. E não adianta reclamar. Então, me contribuiu muito porque eu trago muito material da faculdade, eu utilizo nas aulas... de expressão corporal... de teorias... claro, tudo eu tenho que... ah... transformar em linguagem para o ensino médio, né. Pois tudo tem uma linguagem muito científica. Tudo tem me ajudado nas aulas, mas tudo transformado para o ensino médio, mas utilizo muita coisa (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Um segundo elemento a destacar nas aulas dessa professora é a ênfase dada na avaliação diária da participação dos alunos nas atividades práticas. Participação essa, que parece afetar negativamente a todos professores dessa escola e que, para eles, está relacionado com a falta de compromisso dos alunos com os estudos. Conforme registrei em um dos conselhos de classe,

> É consenso entre o professorado em geral que nesse último trimestre a metade dos alunos de cada turma simplesmente largaram os estudos de mão. Isso porque estão praticamente aprovados ou reprovados. Em ambos os casos, eles vêm para as aulas somente para encontrar os amigos e perturbar aqueles querem ou precisam estudar. [...] De acordo com os docentes, esses

> aluno não querem "nada com nada", e, em alguns casos, precisam obrigá-los a retirar o material da mochila, isso quando trazem material. A solução encontrada por vários dos professores presentes nesse conselho é mandá-los fazer trabalhos escritos em todas as aulas e entregar no final. Isso porque, se não valer nota eles não fazem as atividades propostas pelo professor (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 21, CONSELHO DE CLASSE 01, ESCOLA RUI BARBOSA, 12/09/12).

Essas considerações convergem com a resposta de Júlia sobre o fator que mais dificulta a realização das aulas e, por isso, a mobiliza criar estratégias para obrigar os alunos a se envolverem nas aulas. Explica a docente:

> O que mais dificulta a minha aula são aqueles alunos que não querem "nada com nada", depois vão levando aquele outro que tá mais ou menos, e assim vão contaminando. Por isso que eu digo que de cada turma dá vontade de tirar 15 alunos e fazer uma turma só, assim eles vão participar. [...] Faço aquilo que tu já percebeu, a questão da avaliação, ter que avaliar em todas as aulas. Todas as aulas eu avalio. Anoto quem participa para eu saber que nota dar no final do trimestre. É a avaliação. É em cima disso que aqueles que não querem nada com nada fazem a aula, porque se tu deixar sem avaliação muitos não vão fazer (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Entendo que a participação ativa dos alunos no processo de ensino é decisiva para o sucesso das suas aulas, fato que, para Giroux (1997), torna decisiva a tarefa do professor de despertar a curiosidade e o desejo dos alunos em aprender cada vez mais.

No entanto, percebo que a semelhança de pensamento e estratégias destes professores indica um certo pragmatismo pedagógico, no qual o aluno é responsabilizado pelas fragilidades dos processos educativos e justifica atitudes um tanto equivocadas. No seu caso, Júlia passa a avaliar a "força de vontade" dos alunos nas atividades práticas, conforme assim registrei:

> Júlia chama todos os alunos no centro da quadra e inicia o alongamento (que os alunos fazem de qualquer jeito). Manda formar dois times para jogar voleibol. Enquanto eles jogam os demais ficam batendo bola na quadra de futsal, aguardando serem chamados para jogar o voleibol. Ela enfatiza que avaliará, principalmente, a "força de vontade" dos alunos que estão no jogo de voleibol, ou seja, que participam do jogo mesmo quando preferem ficar de fora; isso porque o jogo de voleibol é a aula planejada e a participação neste jogo é o que conta para a avaliação deste dia. Depois de falar que avaliará a força de vontade, Júlia vira-se para mim, pisca de canto de olho e dá um sorrisinho, indicando que trata-se de sua "arma" para fazê-los participar da aula. [...] Uma das alunas entra na quadra dizendo: "Força de vontade! Força de vontade! Tem que ter força de vontade!". Uma fala que soou insatisfação e desabafo da aluna. A professora, ao escutar, sorri, olha novamente para mim e diz: "Eles já sabem que eu avalio a participação e o quanto eles tem que se empenhar nas aulas. E se não jogarem, e jogarem direito, ficarão sem nota" (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 33, ESCOLA RUI BARBOSA, 17/10/12).

Com base nestas informações, percebo que várias aulas práticas de Júlia não englobam conhecimentos técnicos das modalidades esportivas estudadas, e sim apenas a participação, comportada, dos alunos. Aulas que, dessa forma, não se aproximam dos antigos modelos técnico-esportivo e técnico-científico (BETTI; BETTI, 1996), uma vez que mantêm o caráter estritamente praticista, nesse caso, de práticas pela prática.

Reitero que a avaliação, nesse caso, reduz-se ao seu caráter coercivo, no qual o "jogar direito", mencionado por Júlia, restringe-se a obedecer às regras básicas do esporte e não desordenar o jogo. Reducionismo que Júlia demostra ter plena consciência, mas justifica-o pelo fato de não haver como cobrar as técnicas ou táticas específicas das modalidades esportivas se já é difícil fazer os alunos participar do jogo.

Diante desse quadro, a avaliação de alguns dos conteúdos específicos de Educação Física parecem ocorrer somente através das provas teóricas, uma vez que, segundo Júlia, os mecanismos de avaliação das aulas práticas servem para "dar uma nota" e fazê-lo levar as aulas a sério. Não obstante, sublinho também, que as avaliações teóricas ou práticas não são utilizadas por essa professora como mecanismos de qualificação das suas práticas pedagógicas, por meio da posterior análise e reflexão.

Um último elemento a destacar nas aulas de Júlia é a improvisação, resultado da forma como os tempos e espaços da escola estão atualmente organizados e como Júlia planeja e desenvolve as aulas.

Em relação a organização dos tempos e espaços da escola, refiro-me ao fato da escola optar por salas de aulas temáticas, onde cada disciplina escolar têm sua própria sala de aula, menos a Educação Física. Por não ter uma sala de aula específica, Júlia questiona, diariamente, a direção para saber qual espaço terá para acomodar o material escolar dos alunos e ministrar aulas teóricas, principalmente nos dias de chuva e de provas. Situação que gera a perda de tempo de aula, uma vez que Júlia precisa encontrar seu alunos (geralmente nos corredores), todos precisam deslocarem-se para a sala de aula disponibilizada para deixar o material e, depois, precisam descer até as quadras de esportes. Conforme registrei, esse procedimento completo, até o início da aula na quadra, leva no mínimo quinze minutos.

Refletindo sobre o planejamento das aulas de Júlia, compreendo que este, de fato, é o principal motivo do caráter improvisado de suas aulas. A forma como planeja, somada à precariedade dos espaços e materiais didáticos da escola, remete a situações inesperadas, como ilustro por meio do registro de campo abaixo:

> Está chovendo, pergunto à Júlia como será a aula de hoje. Ela disse que planejou fazer o cálculo do IMC (Índice de Massa Corporal) dos alunos, mas chegou na escola e viu que a balança da escola está estragada, e agora passará um filme que trouxe de casa no aparelho de projeção da escola. Ela reclama bastante da infraestrutura e que tudo atrapalha o seu trabalho. [...] Começa a instalar o equipamento na sala disponibilizada para a aula de Educação Física. Dá o sinal, ela vai avisá-los onde será a aula. Os alunos entram na sala, percebem que será filme e reclamam. Eles queriam descer para a quadra. Ela manda-os sentar e ficar quietos, eles sentam. Ela tem dificuldade em reproduzir o filme porque é a primeira vez que utiliza esse equipamento, inclusive, nem sabia que a escola o tinha. Os alunos – todos, sem exceção – se acomodam e ficam em silêncio (mesmo não gostando da ideia do filme). A Júlia demora muito para iniciar o filme porque não sabe como fazer. Alguns alunos dão indícios de impaciência e insatisfação e, em voz baixa, falam: "Ping-pong! Tira isso! Vamos descer!". Passados nove minutos desde a chegada dos alunos na sala, ela consegue reproduzir o filme. Levanta-se em voz alta e firme manda-os sentar, ficarem quietos e olhar o filme. Um aluno retruca que todos estão sentados e que ela não precisa gritar (de fato todos estavam sentados e conversando baixo). Passados dez minutos de filme, a caixa de som dá problema, os alunos aproveitam e pedem para ela desligar e fazer outra coisa. Ela ajeita a posição do fio, o som volta ao normal, e manda todos sossegar e ficar em silêncio. Ela vai até a porta e fica em pé "controlando" a turma para que mantenham o silêncio.[...] Faltando 20 minutos para o fim da aula o equipamento trava, os alunos pedem para serem liberados para o intervalo, Júlia tenta resolver o problema do filme, tem dificuldade, os alunos a aplaudem de forma irônica, ela se irrita, manda todos sentar e avisa que todos ficarão na sala os dez minutos que ainda faltam até o recreio.[...] Fim da aula, Júlia vai para o seu intervalo e me diz que nenhum professor aguenta esta turma (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 29, ESCOLA RUI BARBOSA, 03/10/12).

A aula de Educação Física, dessa forma, assume um caráter de improviso devido a falta de um plano de aula exequível, por meio do qual Júlia confirmasse, previamente, as condições de uso dos materiais e equipamentos a ser utilizados em aula.

Não obstante, o improviso e o desperdício do tempo de aulas não se resume às eventualidades, como identificado na observação acima citada, uma vez que é, também, o resultado da forma como Júlia tem pensado as aulas para este último semestre e as realizado.

Conforme essa professora, e confirmado ao longo das aulas observadas, dos dois períodos de aula conjugados com cada turma ela opta por conduzir as práticas pedagógicas no primeiro, momento em que escolhe uma determinada atividade prática ou modalidade esportiva e avalia a participação dos alunos, e permite que os alunos apenas pratiquem livremente o que preferirem no segundo período.

Dito isso, ilustro por meio do registro de campo abaixo uma das aulas de Júlia onde fica evidente que o tempo de aula é desperdiçado com atividades que não mobilizam o aprendizado dos conteúdos da Educação Física.

> Descemos para o campo, a Júlia faz um alongamento e avisa que a aula será atletismo e depois jogos livres. Explica à turma que, em duplas, deverão atravessar o campo correndo. Os alunos reclamam muito, não querem correr, ela demonstra irritação, diz que é um das avaliações e chama dois alunos. A aula se desenvolve da seguinte maneira: dois alunos correm e são avaliados enquanto o resto da turma conversa, uns esperando a sua vez e outros, que já correram, a próxima atividade. Alguns alunos se interessam pela aula e ficam próximos à professora, olhando os colegas correrem e comentando com a professora, porém a grande maioria fica mesmo é conversando sobre assuntos pessoais em pequenos grupos ou em duplas. A Júlia precisa alterar as orientações iniciais da atividade – por exemplo, deixar mais de duas meninas correr junto porque elas só correrão se for assim, ou diminuir a distância da corrida porque, segundo alguns alunos será muito cansativo. [...] Depois de todos correrem, o que durou exatamente o primeiro período de aula, ela entrega as bolas (de futsal, handebol, voleibol e basquetebol), senta no pequeno muro que divide as duas quadras e conversa com algumas alunas, enquanto os demais alunos jogam algum esporte, batem bola nos cantos da quadra ou sentam e conversam. [...] Faltam 20 minutos para o fim da aula, mais da metade da turma está apenas conversando (uns sentados, outros em pé e outros em pé rolando a bola com os pés), alguns alunos parecem entediados e pedem para voltar para a sala de aula para aguardar o fim do período. Júlia consente, recolhe o material e voltamos. [...] Na sala de aula, todos aguardam os últimos 10 minutos que faltam para o sinal, e enquanto esperam conversam, ou escrevem, ou escutam música no celular, ou dormem com a cabeça na classe (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 43, ESCOLA RUI BARBOSA, 07/11/12).

Para Júlia, a aula acima relatada foi boa, mas poderia ser muito melhor se as meninas participassem com mais entusiasmo das atividades que ela propõem. Preocupação de Júlia que confirma sua atenção ao que é realizado no primeiro período de aula da turma e pouca consideração ao que é realizado no segundo.

Se não bastasse, conforme identifiquei no registro citado, depois de poucos minutos de "aula livre"[25] grande parte dos alunos abandonam a prática esportiva, sentam no muro que divide as duas quadras esportivas, conversam e logo pedem para voltar à sala de aula. Fatores que mobilizam Júlia a dar a aula por encerrada num tempo que, geralmente, varia de 15 a 25 minutos antes do término do período. Explicado por Júlia, as aulas livres são parte de seu planejamento e estão de acordo com o objetivo de "deixá-los jogar mais" no último trimestre, isso porque ela realizou muitas aulas teóricas no segundo trimestre devido às chuvas e agora os alunos, segundo ela, estão sedentos pela prática esportiva.

Sublinho que o improviso e o desperdício do tempo de aulas não são eventuais e, principalmente, que as aulas desenvolvidas por Júlia nos segundos períodos com as mesmas turmas são marcadas pela "ausência de pretensão com a prática pedagógica" e, por isso,

[25] Nesse estudo a "aula livre" é aquela na qual o professor disponibiliza os espaços e os materiais para os alunos e deixa-os brincar sem uma pauta ou proposta previamente definida, próximo ao lazer, onde o que vale é a prática pela prática.

podem ser denominaram por “não aulas” (MACHADO *et al*., 2010, p. 133). Explicam esses atores que:

> De forma incipiente, pode-se caracterizar esta *não aula* quando: no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem (MACHADO *et al*., 2010, p. 133).

Sendo assim, de forma geral, observei que muitos fatores externos prejudicam as aulas de Júlia e a desmotivam. Aspecto que me sensibilizou e, inclusive, me fez assumir a posição corporativa a essa professora, principalmente, quando observei o modo como alguns alunos menosprezavam seus esforços para incluir diferentes práticas corporais às aulas, promover debates sobre temas contemporâneos e possibilitar um espaço da aula com ênfase no ensino das modalidades esportivas. Entendi que, de fato, fazer etnografia mexe com os próprios sentimentos do pesquisador.

Contudo, a análise do que acontece, de fato, durante as aulas é necessária, e através dela coloco em dúvida o que esses alunos estão aprendendo nas aulas de Educação Física quanto ao saberes específicos dessa disciplina. Percebo que embora sejam visíveis os esforços de Júlia para incluir aulas teóricas em sala de aula, na quadra suas práticas perdem o caráter pedagógico e o compromisso com os conteúdos e saberes da Educação Física, haja vista que ela se preocupa com a participação e o controle da turma. Sem contar que, além disso, permite que os alunos façam o uso do tempo da aula de forma livre e sem relação com os conteúdos da Educação Física.

Portanto, com base nos aspectos que destaquei, entendo que o trabalho em classe desenvolvido por Júlia sustenta-se em aulas tradicionais[26] e improvisadas, com pouca ênfase nos conteúdos e saberes próprios da Educação Física e diariamente prejudicadas pela precariedade das condições da estrutura física e materiais didáticos da escola. Percebo que as consequências dessas aulas são a ineficiência do processo ensino-aprendizagem e o desperdício do tempo de aula, algo que me leva a questionar a eficiência da formação inicial

[26] Caracterizo como aulas tradicionais aquelas centradas no professor, onde não são considerados o conhecimento prévio dos alunos e o seu protagonismo na construção dos processos de ensino.

de Júlia e onde está a política pública de formação professores. Dúvidas que retomarei nas próximas análises dessa pesquisa.

As aulas de Rafael

Indiferente da turma e do nível de ensino (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental ou ensino médio), o primeiro elemento que destaco nas aulas desenvolvidas por Rafael é a organização precisa dos conteúdos e tempos da aula. Neste caso, refiro-me à definição das atividades a serem realizadas em cada momento da aula (início, meio e fim), bem como da duração de cada momento e atividade. Nas aulas da educação infantil, por exemplo, Rafael utiliza como base a psicomotricidade relacional e, sendo assim, faz um momento inicial de diálogo para estabelecer as pautas do brincar, depois intervém no brincar das crianças e, ao final, chama todos para a reflexão e fechamento da aula, selada com um abraço.

Cada parte da aula tem propósito e tempo determinado e um conjunto de práticas pré-estabelecidas a serem cumpridas, que obedecem, notadamente, uma progressão pedagógica, conforme ilustro por meio do registro abaixo:

> Depois de pegar o material na sala da Educação Física e fazer a chamada, Rafael conduz a turma até a quadra coberta. Reúne a turma em um círculo, diz o que será feito na aula, repassa as normas de conduta, faz um alongamento em conjunto e um "pega-pega corrente" para aquecer. [...] Ele olha o relógio frequentemente e, pelo que percebi, ao chegar no horário que pré-estabeleceu, findou a atividade. Reúne novamente a turma no centro da quadra, entrega bambolês para os alunos e pede para: lançar e pegá-los antes de tocar no chão, lançar o mais alto possível, fazer isso e caminhar ao mesmo tempo, lançar para os colegas, rodar o bambolê no braço, passar de um braço para o outro, rodar no pescoço, no pé, na cintura, criar outras formas de brincar com o bambolê e mostrar para a turma. Pede para todos tentar fazer algumas estas outras maneiras de brincar sugeridas, criar outras e mostrar para os colegas, eles assim o fazem. [...] Ao final, recolhe o material, sentam em círculo, e discutem a aula. Rafael diz o que achou, relata algumas situações que ocorreram (como o desentendimento entre dois meninos), enfatiza a importância de colaborar com a aula e não desistir quando tiver dificuldades de realizar as atividades. Feito isso, libera todos para lavar as mãos e, juntos e num clima de descontração, subiram para outra sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 12, ESCOLA EURICO DUTRA, 27/08/12).

A partir do registro acima, destaco também que a organização das atividades e dos tempos torna-se um dos principais elementos que permite Rafael cumprir a proposta da aula e, assim, alcançar os objetivos específicos de cada aula.

Um segundo elemento que merece destaque é a definição de normas básicas de conduta (ou seja atitudes como brincar com todos, não brigar, respeitar os colegas e o professor, entre outras) e das regras de cada atividade (sejam brincadeiras, jogos ou esportes). Tanto normas de conduta quanto regras de atividades são previamente definidas e esclarecidas de forma interativa com alunos, visam assegurar as condições apropriadas para a realização de aulas organizadas, bem como promover o respeito às normas/regras, ao professor e aos colegas. Tais elementos, bem como a organização da aula anteriormente mencionada, podem ser observados no seguinte registro:

> Em círculo, Rafael faz a chamada, diz que será aula de Basquetebol, orienta o alongamento e, ao mesmo tempo, frisa que eles precisam respeitar ao colega. Manda fazer um pega-pega e depois o jogo dos dez passes com a bola de basquete. Ele separa a turma em pequenos grupos, escolhendo os alunos em cada grupo, faz uma atividade de passe e arremesso à cesta, enquanto os alunos realizavam a atividade, ele circulava entre os grupos para dar instruções técnicas e motivá-los, mas sem cobrar resultados ou acertos e, constantemente, olhando para o relógio. Depois de um tempo determinado, ele chama todos para o centro da quadra, monta duas equipes e coloca-os para jogar. Os demais sentam no banco e ele, atuando como professor, árbitro e treinador, faz as devidas substituições de acordo com o que acredita ser o melhor para manter as equipes e o equilíbrio de jogo. Motiva e chama todos para o jogo. Os alunos que não jogam participam de fora, olhando e conversando com o professor e com os colegas sobre o jogo. Todos alunos participam do jogo. No final da aula, ele reúne todos no centro da quadra, diz que a aula foi muito boa e abre a possibilidade de diálogo e, assim, ele encerra a aula (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 27, ESCOLA EURICO DUTRA, 01/10/12).

Aproveito esse mesmo registro para identificar um terceiro elemento das aulas de Rafael, presente em todas as aulas que observei (sem exceção): a sua interação provocativa e desafiadora. Essa interação consiste na forma como Rafael se envolve com os alunos durante a aula e, com isso, dinamiza o processo ensino-aprendizagem. Ressalto que os diálogos com esse professor aconteceram somente no início do seu turno de trabalho, nas trocas de turmas, nos intervalos e no fim do turno, mas nunca durante as aulas. Nesses momentos, o seu envolvimento era totalmente com a aula, ora participando junto das atividades e interagindo com grande entusiasmo, ora adotando uma postura mais silenciosa, analisando e intervindo na aula.

A interação professor-aluno nas aulas de Rafael vai além da interação desafiadora e provocativa durante o desenvolvimento das atividades e nos diálogos verbal e gestual. Esta interação também é evidenciada na construção de algumas aulas, quando Rafael apresenta sua proposta, aparentemente “fechada”, mas que agrega as contribuições dos alunos. Nesse caso,

fugindo um pouco das aulas tradicionais, centradas exclusivamente no professor, e permitindo que o aluno exerça um certo protagonismo na elaboração das atividades.

Nessas aulas, ele aceita algumas sugestões dos alunos contanto que não desestruturem o seu planejamento. Por exemplo, se haverá dança ele permite que os alunos escolham as músicas dentre as possibilidades que existem e quando há tempo para mais uma brincadeira além do que previu ele permite que os alunos apresentem sugestões de atividades a serem feitas no tempo restante. Além disso, Rafael desenvolve com o ensino médio as aulas de "microensino", cuja proposta permite aos alunos, organizados em pequenos grupos, escolher uma modalidade esportiva e planejar e ministrar uma aula de Educação Física para o restante da turma.

De forma geral, percebo, nitidamente, que a organização da aula somada às normas de conduta e à interação constante desse professor, potencializa a realização da sua proposta de aula. Nesse caso, diferente de controlar os alunos, que pode ser associado a estratégias autoritárias e punições, o controle da aula refere-se a forma como Rafael desenvolve suas práticas pedagógicas com grande sucesso. Identifiquei esse controle nas primeiras observações das aulas e assim descrevi:

> Percebo que este professor exerce certo "controle" sobre a aula, apoiando-se em três aspectos distintos, mas que se entrelaçam: primeiro, o planejamento, construído de forma que sempre haja um novo desafio e não tenham "brechas" entre as atividades, impedindo que os alunos se dispersem por não ter o que fazer; segundo, a forma como ele motiva e desafia os alunos para realizar as atividades propostas, sem permitir que desistam quando tem dificuldades; e, terceiro, o reforço constante às regras e às normas de conduta. Lógico que alguns alunos as vezes "bagunçam" a aula ou não querem participar, mas, no contexto geral, ao final, ele consegue realizar a proposta de aula planejada (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 25, ESCOLA EURICO DUTRA, 24/09/12).

Assim, com base nas considerações apresentadas entendo que o planejamento, o processo pedagógico das aulas e a interação de Rafael são elementos primordiais de suas aulas. Elementos que somados evidenciam um trabalho preocupado com o cumprimento dos objetivos e conteúdos estabelecidos nos planos de ensino da Educação Física. Logicamente, dentro das possibilidades e limitações que a escola oferece.

As aulas de Sílvio

Nas aulas do professor Sílvio identifiquei, cotidianamente, três elementos marcantes: bastante agitação, apelo a punições e variação entre aula e "não aula". Esses três elementos,

podem ser relacionados entre si, uma vez que a agitação dos alunos é fator desencadeante de punições e muitas vezes são consequentes de aulas mal planejadas.

Devido a aulas marcadas por atividades com bastante correria e constante contato físico, alguns alunos se excedem durante as práticas, se desentendem e geram conflitos, enquanto outros cansam da agitação, ou perdem o interesse pela atividade, e simplesmente abandonam a aula. Diante destes dois extremos, Sílvio tem a mesma atitude: punir esses alunos, colocando-os para caminhar ao redor da quadra no lado de fora da rede de proteção, como assim registrei:

> Sílvio avisa que o aluno que bagunçar ou não participar das brincadeiras vai caminhar e se continuar a bagunçar será levado à direção. Ele diz para brincar de "Jacaré". Inicia a atividade, eles correm bastante. [...] Depois de alguns minutos alguns alunos cansam e sentam nas laterais da quadra, o Sílvio passa por eles e manda voltar à atividade, não deixando ninguém sair da atividade. Permite um tempo para tomar água, ao voltarem ele manda brincar de Pega-pega corrente. Algumas meninas sentam, dizem que estão cansadas de correr, ele manda-as caminhar ao redor da quadra. Elas vão (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 45, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 13/11/12).

Esse exemplo, faz parte da rotina das aulas das turmas da educação infantil e do primeiro ano, nas quais as meninas são punidas, frequentemente, por parar de brincar, enquanto os meninos porque empurram uns aos outros. Em relação às turmas do segundo ao quinto ano, as punições ocorrem, em sua maioria, porque os alunos, independente do sexo, discutem/brigam uns com os outros a partir de conflitos gerados nas disputas que ocorrem durante as práticas esportivas e porque se recusam a participar das aulas cuja proposta não lhes agrada, conforme pode ser visto no registro abaixo:

> Os alunos descem para quadra trazendo as toalhas de banho solicitadas pelo Sílvio na aula anterior, pois ele pretende fazer atividades diferentes, como o Voleibol cego. Eles sentam em volta do Sílvio e conversam muito. O Sílvio fica em silêncio por cerca de dois minutos e avisa à turma que estão perdendo tempo de aula e uma aluna retruca que não querem aula porque é sempre um "inferno" devido aos "bagunceiros". Ele pede silêncio, tenta dividir a turma e começar o jogo. Não consegue. Parece frustrado. Se irrita e manda brincar livre sem utilizar as bolas. Senta e fica olhando... Alguns alunos brincam como se estivessem no recreio. Outros permanecem sentados no chão e pedem ao professor para fazer outra atividade ou deixá-los caminhar. Outros, ainda, aproveitam as toalhas para bater uns nos outros. Vira uma confusão. Sílvio recolhe as toalhas e mantém a aula livre. Continua um "corre-corre" e "empurra-empurra". Ele para tudo. Coloca os "bagunceiros" para caminhar e libera o resto da turma para o recreio faltando 20 minutos para o final da aula. Os alunos colocados a caminhar, caminham em pequenos grupos, conversam e sorriem, parecendo se divertir (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 45, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 13/11/12).

Destaco neste registro que, a partir desse modelo de aula, emerge outro fator: os alunos preferem “caminhar”, para ficar conversando uns com os outros, a fazer a aula, ao ponto de o próprio Sílvio comentar que precisa criar novas formas de punição, uma vez que os alunos com até oito anos estão gostando de caminhar e os mais velhos, principalmente as meninas, preferem caminhar ao invés de participar da aula.

Também ao longo do trabalho de campo, percebi que em várias aulas Sílvio apenas indica uma brincadeira a ser realizada ou alcança algumas bolas para os alunos, sendo esta a proposta de aula. Nestes casos, ele circula entre os alunos ou controla a brincadeira ou jogo desportivo proposto, ou ainda pratica o esporte com os alunos, normalmente, o futsal. Situação semelhante à que foi observada em algumas aulas de Júlia, em que a falta de intencionalidade pedagógica definida por parte do professor, dá margem ao entendimento de que, nesses momentos, ocorre a “não aula” – já identificada na análise das aulas de Júlia.

No entanto, percebi também que em vários outros momentos ocorre o movimento inverso, ou seja, a “aula”, a qual, sinteticamente, pode ser identificada como:

> a) um fenômeno vivo; b) dotada de intencionalidade; c) as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma; d) uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho no médio e longo prazo; e) uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que os alunos desenvolvam (MACHADO et al., 2010, p. 133).

“Aulas” essas, que podem ser identificadas por meio dos seguintes registros:

> O Sílvio me disse que esta turma é muito competitiva, briga muito durante os jogos coletivos e, por isso, está introduzindo os jogos cooperativos. [...] Ele divide a turma em quatro grupos de quatro alunos, dá quatro cadeiras para cada grupo e desafia-os a atravessar a quadra utilizando apenas as cadeiras e sem tocar no chão. Enfatiza que é um trabalho de grupo e que não interessa qual grupo chegar primeiro, pois não é competição. Durante a atividade, ele interage com os grupos, sugere possibilidades, motivando-os a conversar no grupo para criar estratégias e valoriza muito quando conseguem obter sucesso. A aula diferencia-se daquela correria de sempre, os alunos param, pensam no que estão fazendo e o mais interessante é que os grupos que concluem a tarefa motivam os outros para não desistirem. Nessa aula, identifiquei objetivos definidos e, a partir das especificidades da turma, a participação ativa e preocupada do professor, ninguém ficou de fora ou precisou ser punido, os alunos interagiram de forma solidária e entusiasmada. Ao final, Sílvio promove um momento de diálogo e reflexão sobre a aula entre todos (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 32, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 16/10/12).

> Concluída a chamada, os alunos pedem para brincar de Caçador. Sílvio não responde, parece convicto ao que pretende fazer. Manda formar duas filas, uma do lado da outra, em uma das áreas do gol. Entrega uma bola de

> basquetebol para cada um dos três primeiros alunos de uma das filas e explica que terão que lançar a bola para o colega da outra fila e se deslocarem até o outro lado da quadra. Uma a uma, as duplas executam a atividade. Em seguida, alterna a forma de lançar a bola: passe de peito, passe quicado, passe com a mão direita, com a mão esquerda... Ele interage muito, é enérgico, mostra constantemente como deve ser o gesto técnico e motiva todos a acertar. [...] Em alguns momentos, ele apenas diz o que fazer, os alunos fazem e a aula flui, sem brigas ou necessidade de colocar algum aluno para caminhar (diferente de outras aulas desta turma). Nessa aula, de fato, identifiquei o modelo de uma aula que aprendemos na faculdade (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 28, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 02/10/12).

Nas aulas acima citadas, diferente do que ocorreu no primeiro exemplo, Sílvio desenvolveu atividades a partir objetivos específicos para a turma e, principalmente, comprometeu-se com o processo de ensino-aprendizado. Tal fato, ao longo das observações, marcou a variação de atitude desse professor, hora participativa e preocupada com os conteúdos e procedimentos metodológicos, hora distante e displicente ao que estava sendo realizado na aula.

Indiferente a isso, a aula de Educação Física acontece e os alunos estão aprendendo. Porém, essa variante aponta que as aulas de Sílvio oscilam entre aulas com atividades pensadas para promover o aprendizado dos conteúdos da Educação Física e outras com voltadas apenas para a prática pela prática. Algo que entendo como a variação entre “aulas” e “não aulas”.

Ao refletir sobre esta variação, através da releitura dos diários de campo, identifiquei que trata-se de um fenômeno que ocorre com todas as turmas, e pode ocorrer entre as turmas durante um mesmo dia ou, ainda, durante um mesmo período. Muitas vezes essa variação é resultante da desordem, resistência, desinteresse e abandono por parte de alguns alunos, o que magoa e desmotiva Sílvio e, assim, baliza o nível de envolvimento desse professor durante a aula.

Contudo, entendo que o principal motivo da variação mencionada reside na ausência do planejamento da aula, uma vez que nos dias em que Sílvio não definiu previamente objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, as aulas tornaram-se, consequentemente, atividades livres como se fossem um recreio supervisionado. Enquanto que nas aulas onde Sílvio tinha uma proposta de aula bem definida, mesmo com situações de conflito, as aulas possuíam progressão e processo pedagógico. Algo que pode ser identificado no seguinte registro:

> Feita a chamada, ele cede aos apelos da turma que quer brincar de "Jacaré". Inicia a brincadeira com a turma, sai do ginásio (as crianças continuam brincado) e volta trazendo alguns jalecos, distribui-os entre os alunos e troca para a brincadeira para Pega-pega. [...] Os alunos correm bastante, correm para todos os lados, alguns se atiram no chão deslizando sobre os joelhos, outros cansam, sentam e conversam... O professor volta, olha para o relógio (falta pouco para o final da aula), não parece incomodado com o que está acontecendo, pois a aula mantém esta dinâmica. Ele se aproxima de mim e diz que hoje não planejou a aula porque está cheio de "coisas para fazer" do seu casamento e não teve tempo. [...] A próxima turma desce, o professor faz a chamada, joga uma bola de futsal e uma bola de voleibol para a turma e manda brincar. Alguns pedem se podem brincar de esconder, ele consente. Os alunos brincam livremente, ele fica junto àqueles que brincam de esconder, atento a todos e, as vezes, circulando pela quadra. Intervém para dar alguma instrução, atender aos alunos que caem no chão e quando há conflitos." (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 14, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 28/08/12).

Neste sentido, percebo que Sílvio tem plenas condições de realizar aulas qualificadas, dentro dos pressupostos teórico-metodológicos apreendidos durante a formação inicial. Porém, diante do que ocorre cotidianamente em suas aulas, entendo que o elemento central do seu trabalho em classe é a falta de planejamento, algo que deixa a aula totalmente a mercê de fatores externos e da sua própria motivação em envolver-se ou não práticas com relação a objetivos pré-estabelecidos. Aspecto que implica no improviso, na variação entre "aulas" e "não aulas" e, consequentemente, na falta de sequência pedagógica.

3.1.2. Trabalho extraclasse

O "trabalho extraclasse", nesse estudo, pode ser sintetizado como as tarefas escolares que os professores realizam além do trabalho em classe. Sublinho que os três professores colaboradores têm no trabalho em classe o foco de suas atenções, uma vez que são remunerados pelo número de horas-aula. Dessa forma, a participação nas demais atividades escolares é facultativa ou previamente acordada com a direção, exceto Júlia, cuja participação nas reuniões semanais da escola faz parte de sua carga horária de trabalho remunerado.

Sendo assim, descreverei nessa subseção as demais tarefas escolares que constituem o trabalho docente destes três professores iniciantes de Educação Física, e para melhor identificá-las organizei as informações em três conjuntos de tarefas: (i) gestão das tarefas relacionadas ao trabalho em classe, (ii) eventos escolares e (iii) conselhos de classe e reuniões pedagógicas.

Gestão das tarefas relacionadas ao trabalho em classe

A gestão das tarefas relacionadas ao trabalho em classe compreende as seguintes atividades: planejamento das aulas (individual e coletivo); registro das aulas, frequência e notas de alunos; elaboração e correção de avaliações e elaboração e entrega de notas, conceitos e pareceres avaliativos de alunos à direção.

Conforme o colaborador Rafael, o planejamento das aulas é individual, mas todo início de ano ele e os demais professores de Educação Física se reúnem para estabelecer os conteúdos. O docente explica:

> No início e no final do ano, a gente senta todo mundo junto para planejar o trimestre, isso acontece, mas no ensino médio eu vejo que a gente faz uma parceria bem boa, principalmente eu e o Luís, que temos os meninos. E até entre as meninas, que a gente faz a oficina de dança. A integração na aula acontece bastante. Agora, se encontrar, os professores, fora de aula não (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

A parceria com Luís[27], referida por Rafael, é viabilizada por serem os únicos professores dos meninos das turmas do primeiro ano do ensino médio e porque atuam com esses alunos no mesmo período semanal. O que permite que conversem e, às vezes, realizem aulas com as duas turmas juntas. E não só isso, depois que tornou-se professor do ensino médio Rafael aderiu à proposta de aulas de "microensino", implantadas na escola por Luís. Conforme o próprio Luís confirma:

> Explica Luís que a ideia de aulas de microensino partiu de uma aula na faculdade, que foi importante para "sentir na pele" as dificuldades enfrentadas pelo professor. Ele implantou na escola para fazer com que os alunos ministrassem a aula e percebessem as dificuldades enfrentadas pelos professores, e, quem sabe, conscientizá-los sobre a importância de colaborar. Disse que precisou "voltar ao quadro" para ensinar como construir um plano aula, ensinou o que é um jogo pré-desportivo e jogo oficial; o que é método parcial, global, misto; o que é aquecimento, alongamento e volta a calma. Frisou que surgiram questionamentos dos alunos sobre treinamento, alongamento, entre outros, que geraram outras discussões (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 38, ESCOLA EURICO DUTRA, 29/10/12).

Semelhante ao que ocorreu com Luís, a partir dessa proposta Rafael também realizou aulas teóricas, como observei no dia em que ele utilizou a sala de psicomotricidade e um

[27] Luís é professor de Educação Física da escola Eurico Dutra a mais de seis anos, com quem Rafael mantem uma relação muito próxima. Quando se encontram – no intervalo, no início ou no final do turno, ou durante a aula do ensino médio – frequentemente conversam sobre os alunos, o dia a dia na escola e assuntos pessoais. Luís, além de trabalhar na escola atua com treinamento em escolinhas esportivas de futebol e futsal para crianças e adolescentes e ministra aulas de Educação Física em projetos sociais.

pequeno quadro sustentado por um tripé para desenvolver uma aula teórica sobre as regras do basebol, que no período seguinte praticaram.

Entretanto, o planejamento parece restrito à escolha do conteúdo e à organização destes por trimestre, uma vez que em nenhum momento é considerada a possibilidade de produzir outras possibilidades pedagógicas a partir da reflexão crítica sobre as aulas, seja individual ou coletiva. Sobre este aspecto Rafael enfatiza:

> Pensar coletivamente tipo para evoluir? Não, não. Isso a gente não faz. Se tem uma coisa que eu peco muito, e é desde a época de colégio, é trabalhar num coletivo, isso eu sei que falta em mim, eu sou aquele tipo de pessoa que não gosta... talvez não aprendi a trabalhar no coletivo, não sei. Porque eu penso que, se quer alguma coisa bem feita faça você mesmo, sabe? Eu não gosto de deixar as coisas nas mãos dos outros, eu sei que é um erro meu. O que acontece é da gente conversar, principalmente, eu e o outro professor dos meninos que temos um contato maior, a gente trocar ideia nos recreios... vou te citar, por exemplo, as atividades de microensino, ele propôs, eu aderi à ideia e a gente elaborou juntos como ia acontecer, isso acontece. Mas sempre num ambiente informal, a gente não tem um espaço ou um determinado momento para se reunir (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

O que emerge desta situação é a possibilidade de que, por um lado, o próprio Rafael prefira planejar individualmente, mas, por outro, que a falta um tempo destinado para o planejamento e também processos formativos que contribuam para os professores compreenderem melhor e construir o planejamento coletivo.

Da mesma forma que Rafael, Júlia tem boa relação com os demais professores de Educação Física e todos se reúnem no início do ano para organizar os conteúdos nos trimestres, conforme disse:

> É muito boa [a relação com os professores de Educação Física], a gente quando se vê conversa e colocamos o que fazemos na aula. [...] A gente senta no início do ano, na reunião, para planejar o que fazer nos trimestres. Eu fiz [o que foi planejado]. Agora, se todos fizeram eu não sei. Fizemos esta reunião e não nos encontramos mais (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Destaco nesse registro que, também semelhante a Rafael, o planejamento coletivo se resume a uma reunião no início do ano. Porém, nesse caso, embora na escola pública haja tempo destinado para o planejamento coletivo, os professores de Educação Física reúnem-se somente no início do ano e, depois, apenas se vêm nas reuniões, onde conversam brevemente e, como observei, discutem mais questões disciplinares do que propostas pedagógicas. Sobre isso, afirma Júlia:

> A gente conversa quando dá. É para acontecer no próximo ano [o planejamento coletivo], a diretora já cobrou na reunião, mas isso não existe. Não fecha horário de ninguém, não fecha. Por exemplo, uma professora trabalha todos os turnos da manhã e tarde em escola e não vai vir à noite; o outro professor se nega; e eu também me nego. Se eu só ganho uma hora-atividade por que eu vou vir uma tarde toda aqui? Eu também me nego? Aí eu vou cumprir essa hora atividade quando? No período que eu tenho intervalo. Eu não vou ficar dois períodos aqui, ficar um período para nada e depois dar mais dois períodos de aula e vir num outro dia para cumprir o meu horário atividade, entende?! [...] O planejamento coletivo é uma coisa para acontecer, tu tava na reunião quando a vice falou, né? Mas é difícil porque tu pega muito professor, é difícil de encaixar, não é só na nossa área, é muito difícil porque todo mundo tem o seu trabalho fora daqui (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

A fala de Júlia demonstra que não há planejamento coletivo, bem como as possibilidades para que isso aconteça. E também não há momentos onde possam discutir as práticas que são realizadas e pensar estratégias para a construção de práticas pedagógicas eficientes. O motivo, como destacado por Júlia, é a necessidade de trabalhar em vários lugares, algo que foi também identificado por Machado *et al*. (2010), segundo os quais existe grande dificuldade na implementação de um trabalho coletivo na escola em função do trabalho extraescolar dos professores de Educação Física. Conforme esses autores,

> [...] algo que agrava a situação [dificulta o trabalho coletivo] é o fato de o professor de Educação Física trabalhar em três lugares diferentes (duas escolas e um módulo de orientação ao exercício), dificultando, dessa forma, seu envolvimento no planejamento semanal, nas reuniões coletivas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas demais atividades que acontecem na escola (MACHADO *et al*., 2010, p. 137).

Situação que põe em evidência que os outros empregos dos professores de Educação Física pode gerar conflito com suas tarefas escolares.

O colaborador Sílvio, enfatiza que não planeja, apenas registra o conteúdo da aula em seu caderno de chamada, para ter o controle sobre o que foi feito.

> Perguntei como ele planeja as aulas, ele me diz que não faz mais planejamento escrito, que está tudo na sua cabeça. Me explica que define o que fazer na hora da aula, dependendo se o dia está "pesado", se a turma está muito agitada, se percebe que os alunos querem muito uma outra atividade. Inclusive costuma dar mais liberdade para uma das suas turmas escolher o que querem jogar e brincar porque são crianças comportadas, que respeitam, não incomodam e, por isso, merecem (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 35, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 23/10/12).

De fato, conforme observei, Sílvio não trás planos de aula escrito, em várias situações decide o que fazer frente aos alunos, troca de atividade sem que haja conexão entre elas e limita-se apenas a controlar os tempos de início e fim da aula. Não obstante, parece não haver

objetivos específicos para cada turma e, como identificado anteriormente na descrição de seu trabalho em classe, em suas aulas prevalece o caráter praticista.

Da mesma forma que ocorre com os outros dois colaboradores da pesquisa, ele apenas conversa sobre os conteúdos com o outro professor de Educação Física no início do ano, e depois não há mais contato para pensar as aulas coletivamente. Conforme disse-me Sílvio:

> No início do ano, ele e o outro professor de Educação Física da escola, apenas pensam o que pode ser feito por trimestre, uma espécie de plano geral, mas que não é obrigado a cumprir. Ele escreve um plano de conteúdos por trimestre e entrega para a direção, que nunca falou nada. A relação com a escola é bastante aberta, a direção se preocupa com a aula e está sempre disposta para contribuir quando ele tem dificuldades com alunos, porém, nunca mencionaram nada sobre metas ou objetivos sobre o seu trabalho e não cobram planejamento (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 35, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 23/10/12).

Sendo assim, não há planejamento coletivo durante o ano, e quando o questiono sobre a sua importância, Sílvio afirma que não sente falta e apresenta uma outra justificativa para não se reunirem para planejar coletivamente:

> Não, com o outro professor de Educação Física não tem planejamento nenhum. De repente se a gente desse aula, por exemplo, eu para o segundo ano do ensino médio e ele para o terceiro ano do ensino médio aí a gente iria conversar mais para ver que tipo de atividade seria para eu dar no segundo ano e o que ele poderia dar no terceiro. Se eu sinto falta? Não... até que não (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Neste caso, por ele ser o único professor de Educação Física da educação infantil e séries iniciais, acredita que não tem necessidade de planejar coletivamente, embora mantenha uma relação muito próxima com o professor de Educação Física.

De forma singular, os colaboradores da pesquisa identificam a gestão das tarefas relacionadas com o trabalho em classe por trabalho burocrático, muito em função de constituir obrigações impostas pela direção da escola e parecidas com atividades administrativas. Para esses três professores iniciantes, essas atividades constituem as tarefas mais desgastantes do trabalho docente, principalmente porque precisam cumpri-la fora de seu horário de trabalho e geralmente aos finais de semana.

Sobre a elaboração dos pareceres dos alunos, comentam Rafael e Luís:

> Comentam os dois professores de Educação Física que agora chegou um momento crítico na escola: a elaboração dos pareceres de turmas e de alunos. Cada um precisa fazer cerca de 250 pareceres, um parecer geral da turma e um para cada aluno. Eles os fazem em casa, principalmente, nos finais de semana porque durante a semana não dá tempo, já que trabalham também fora da escola. Dizem que dá um grande trabalho, as vezes ficando tardes e noites inteiras os escrevendo. Pergunto a Rafael como são feitos esses

> pareceres, ele diz que escreve o parecer de uma turma e de uns cinco alunos, coloca se a turma atingiu ou não os objetivos da disciplina, porque não, como foi o desempenho dos alunos e o que poderia ser melhorado. Depois envia por e-mail para a supervisora pedagógica, ela os lê e retorna dizendo o que está bom e o que deverá ser alterado, caso necessário. A partir deste retorno, ele escreve os demais, conforme lhe for solicitado (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 44, ESCOLA EURICO DUTRA, 12/11/12).

Embora represente uma sobrecarga de trabalho, Rafael encara a elaboração dos pareceres como parte do seu trabalho, porque sabia desde sua contratação que essa era uma de suas obrigações e faz sem que isso o abale ou cause maiores sofrimentos. Esse professor encara os pareceres da mesma forma que o planejamento das aulas, ou seja, como sua obrigação e os elabora também durante seus finais de semana.

Diferente de Rafael, Júlia transpassa muito cansaço ao comentar que utiliza seus finais de semana para concluir as tarefas que compõem a gestão do trabalho em classe, uma vez que o seu único período semanal de hora-atividade remunerado não é suficiente. Conforme observei durante o trabalho de campo, Júlia ficou todos seus períodos de hora-atividade corrigindo avaliações, somando notas e conferindo presenças de alunos. Como ela mesma lamentou em umas das observações:

> Não aguento mais trabalhar em casa. No horário de planejamento não consigo mais planejar porque é tanta burocracia pra fazer. Sabe o que eu fiquei fazendo nesse final de semana? Planejando aula! (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 15, ESCOLA RUI BARBOSA, 29/08/12).

Singular à Júlia, diante das demandas que tem e principalmente da cobrança constante da equipe diretiva para entregar os registros de notas e frequências, ela estabelece prioridades entre essas tarefas e opta por fazer por primeiro o que lhe é cobrado na escola e depois, e em casa, o que não lhe é cobrado, isto é, o planejamento diário.

Já para Sílvio, o que incomoda é o cuidado exigido pela escola ao descrever sobre o comportamento dos alunos nos pareceres. Algo que, para ele, torna essa a pior parte de seu trabalho como professor, como enfatizou:

> Complicado é fazer os pareceres das séries iniciais, porque nos pareceres tu tem que colocar para o pai que o aluno... tá difícil de trabalhar, palavras que ele fala, atitudes de brigas. E isso tem que cuidar para não colocar no parecer. Agora até mudou, antes o parecer era individual e agora é geral e tu não pode colocar que tem alguns alunos que... O ruim é que não posso colocar. Tem que cuidar o que colocar porque tem pais que não vão aceitar, acham que o filho não faz nada (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Da mesma forma de Rafael e Júlia, Sílvio sente a sobrecarga de trabalho que envolve a elaboração dos pareceres, e principalmente porque precisa escrevê-los em casa, nos seus momentos de lazer.

A partir das informações sobre a gestão das tarefas relacionadas ao trabalho em classe, torna-se evidente que a elaboração e correção de instrumentos de avaliação, bem como de pareceres de alunos são consideradas a pior parte do trabalho docente. Isso porque essas tarefas requerem a dedicação de um tempo significativo para ser realizadas e porque colonizam o tempo de lazer com tarefas de trabalho. Não obstante, fica explícito que os três colaboradores da pesquisa constroem suas práticas pedagógicas de forma individual e isolada aos demais professores de Educação Física, uma vez que o planejamento coletivo não integra a rotina de trabalho e também não acontece informalmente.

Entendo que esses professores sofrem com a intensificação do trabalho, processo que Hargreaves (2005) identifica como produto da apropriação do tempo como mecanismo de controle, cujo o tempo, ao ser cada vez mais comprimido, induz muitos professores a agir e forma individualizada para dar conta de suas tarefas laborais e pode acarretar no isolamento em sala de aula, na dificuldade em construir planejamento coletivo, na manutenção de aulas tradicionais, no posicionamento acrítico e nas atitudes paternalistas no trato com os alunos.

Sublinho que o planejamento coletivo nas três escolas pesquisadas parece “inviável” porque os professores da escola pública não conseguem conciliar seus horários e os da particular não têm horas remuneradas para a realização dessa tarefa. Tal aspecto torna-se ainda mais importante porque prejudica o próprio formação do professor, uma vez que, segundo Nóvoa (2001), o local de trabalho constitui-se no espaço ideal para a formação, onde novas práticas de ensino emergem com a recusa do individualismo e por meio de uma dimensão de grupo que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional, por meio do qual os professores possam aprender uns com os outros.

No que refere-se à Educação Física, o fato da escola consentir com a ausência do trabalho coletivo permite que as aulas de Educação Física estejam desconectadas umas das outras. Contudo, reforço que tal consentimento com relação à falta de planejamento coletivo é mobilizada pela dificuldade dos professores conciliar seus horários, isso na escola pública, e porque tal horário em comum não é remunerado, na escola particular. Mas, em ambos caso, não se trata de uma omissão das escolas ao não apostarem nesse tipo de trabalho.

Fatores estes que denunciam que a Educação Física depende exclusivamente do interesse e do compromisso do próprio professor de Educação Física para constituir-se, de

fato, um componente pedagógico, e reforçam o papel da formação inicial na construção de identidades profissionais capazes de atuar e buscar o trabalhado e o planejamento coletivo.

Nesse caso, identificando também que, se as propostas de qualificação da formação inicial que constituem a política pública de formação de professores tem visado fomentar o trabalhado e o planejamento coletivo, ou não tem sido suficientes ou esse conhecimento pouco tem se tornado significativo para os três colaboradores da pesquisa.

Eventos escolares

As atividades extraclasse que organizei junto aos eventos escolares corresponde à participação nos eventos promovidos pela escola – por exemplo, gincanas, chás, atividades comemorativas, mostras de produções artísticas e científicas de alunos e cursos de formação organizados pela equipe diretiva – e nos eventos em que a escola é participante – por exemplo, competições esportivas e cursos de formação organizado pela rede de ensino.

No período em que acompanhei Rafael, não foi realizado nenhum evento na escola, entretanto, conversamos sobre duas de suas participações anteriores.

A primeira diz respeito à sua participação em uma olimpíada nacional de jogos esportivos entre as escolas da rede particular evangélica, um evento itinerante que em 2012 foi realizado na escola Eurico Dutra. Rafael, assim como vários outros professores de diferentes disciplinas, contribuiu na realização do evento, mas disse que, se dependesse somente dele, não gostaria de participar novamente, a menos que houvesse inúmeras mudanças. Isso porque o evento foi marcado muita discussão e desentendimentos entre o professorado.

O outro evento que participou foi em um curso de formação continuada promovido pela rede particular, uma vez que, segundo ele, a escola não faz cursos de formação, somente a rede:

> A escola não faz cursos de aperfeiçoamento, mas a rede sim. Os cursos, normalmente, são nas férias de inverno. Os cursos e o deslocamento são pagos pela rede, não contam como horas de trabalho, pois são nas férias e tem caráter facultativo. Há dois anos, fiz um curso em Campo Bom/RS que teve três palestras muito boas, mas as outras eram específicas de outras disciplinas. Esse curso realmente foi muito bom, inclusive porque, a pedido da direção, apresentei um trabalho em uma seção científica. Fora esse curso que te falei, as outras atividades que fiz de formação não valeram a pena e outros foram em lugares muito longe, por isso costumo analisar para ver se me ajudará e onde é, e depois decido se vale a pena ir (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 40, ESCOLA EURICO DUTRA, 05/11/12).

No entanto, observei que havia uma palestra de formação marcada durante uma das reuniões pedagógicas da escola, na qual Rafael não foi porque tem seu outro emprego, algo que contradiz o que disse anteriormente.

> Leio, no mural, o cronograma semanal de atividades da escola. Para hoje, está marcada uma palestra de formação a ser realizada durante à tarde e, depois, às 18h15min, justamente no horário das reuniões da escola (mais tarde, fico sabendo pela supervisora pedagógica das séries iniciais que é uma atividade de formação promovida pela supervisão pedagógica da escola, pensada para todos os professores dos diferentes níveis de ensino). Pergunto para o Rafael se ele vai, ele levanta, lê, diz que não tinha visto e que não participará porque não fica nas reuniões, isto porque as reuniões acontecem fora da sua carga de horário de trabalho semanal e também porque no horário das reuniões ele trabalha em uma academia (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 44, ESCOLA EURICO DUTRA, 12/11/12).

Com isso, destaco que parece haver na escola propostas de contribuir para a formação dos professores, algo que, em conversa com uma das supervisoras pedagógicas, ficou claro que trata-se apenas de uma possibilidades de formação, nas quais os professores são incentivados a participar, porém suas presenças são facultativas. Nesse caso, trata-se de uma forma da escola contribuir para a qualificação do corpo docente e, dessa forma, aumentar o nível do ensino da escola.

A situação de Sílvio é parecida, uma vez que ambas escolas são da mesma rede evangélica e, assim, ele tem a possibilidade de participar das formações continuada oferecidas pela rede. Como enfatizou o diretor da Escola Getúlio Vargas:

> Todos os anos a rede evangélica programa vários encontros regionais e nacionais de professores das diferentes áreas. Na medida do possível, participamos desses encontros com nossos professores, como por exemplo o Congresso Nacional que ocorreu neste ano entre os dias 24, 25 e 26 de julho em Santa Catariana (QUESTIONÁRIO DIREÇÃO, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 2012).

No entanto, Sílvio não participou deste tipo de formações porque não teve interessante, e enfatizou que a escola não promove cursos ou eventos de formação.

A Escola Getúlio Vargas costuma fazer diversos eventos durante os ano, como gincanas para alunos no período de aula e chás para familiares de alunos aos sábados, eventos que todos os professores devem participar, mas, conforme Sílvio, a direção pode abrir exceções. Ele explica:

> Todos os professores são cobrados. Todo evento que tiver... até eles tentam marcar as reuniões com os professores de manhã, aí faz a reunião de manhã e organiza o salão para o evento da tarde, aí tu vai lá, todos tem que ir na reunião e todos tem que ajudar. Quem puder almoça lá ou volta de tarde ou

> na festa de São João que é de noite (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Durante o trabalho de campo, aconteceram quatro eventos nessa escola, dos quais Sílvio participou de três, sendo que todos aconteceram no seu dia de trabalho na escola e ele só lembrou dos eventos ao chegar à escola.

O primeiro foi a gincana das séries iniciais realizadas no ginásio da escola, na qual Sílvio atuou como auxiliar. Na grande parte do tempo apenas circulou entre os alunos e "passeou" até a secretaria, onde aproveitou para conversar com o diretor sobre diversos assuntos, porém nenhum deles relacionado à Educação Física. De fato, ele pouco se envolveu na atividade e, pareceu, realmente, que estava de "folga", como sugeriu, de forma cordial, pelo próprio diretor ao nos questionar: "Então quer dizer que ganharam uma folga hoje!" (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 30, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 08/10/12).

O segundo evento foi uma mostra de trabalhos confeccionados pelos alunos, também realizada no ginásio. Neste dia, Sílvio, também, circulou pela escola, conversou com professores, diretor, funcionários e alunos. Isso até o intervalo, momento em que o ginásio foi desocupado e ele pôde realizar as aulas das turmas do quarto e quinto período.

O terceiro evento compreendeu a gincana do ensino médio, na qual tinha a função previamente estabelecida pela escola de trabalhar durante à noite. Entretanto, ao chegar na escola foi lembrado da atividade que aconteceria no dia seguinte, e como havia marcado outro compromisso no mesmo dia usou de toda a sua diplomacia para colocar outro professor no seu lugar. Assim, nesse evento, ele se envolveu menos ainda porque foi realizado fora do seu horário de trabalho.

O quarto evento foi a festinha de encerramento de ano, momento em que as professoras das séries iniciais reproduziram um filme para todos os alunos desse nível de ensino e, depois, ficaram livres para brincar no ginásio. Nesse evento, Sílvio cedeu o material e ficou jogando futebol com algumas crianças.

Explica Sílvio, que os professores de cada nível de ensino gostam de realizar estas atividades e se juntam fora do horário de trabalho para organizá-las. Disse que ele até poderia contribuir na organização, mas fica complicado se envolver nessas atividades porque é preciso vir à escola fora dos seus dias de trabalho para participar de reuniões.

Sendo assim, percebo que Sílvio muito pouco contribuiu nesses eventos observados e quando participou foi porque aconteceram no seu dia e turno de trabalho.

Dentre os três colaboradores da pesquisa, Júlia é a única que participa da formação continuada promovida pela rede de ensino onde trabalha. No entanto, ela também não tem

interesse de participar, porque muito pouco pode aproveitar nas aulas. Fora isso, segundo Júlia, a escola não promove formação por conta própria.

> Diz a Júlia que a escola não faz nenhum tipo de formação e a CRE faz uma formação em janeiro antes de começar as aulas, onde explicam o planejamento do ano, mas para ela é uma babaquice (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 43, ESCOLA RUI BARBOSA, 07/11/2012).

Fato esse que me leva a entender que Júlia participa dessas formações porque é remunerada para isso e faz parte das suas obrigações.

Durante a pesquisa, Júlia participou de dois eventos. Nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) ela participou porque os alunos lhe pediram, porque nenhum dos outros professores de Educação Física quer participar e, principalmente, porque a direção lhe pediu. Explicou Júlia, que a direção a motiva a participar para não criar conflito com os alunos que gostam de jogar e poderão ficar de fora do evento se não tiverem um professor de Educação Física como responsável. E na gincana da escola, Júlia só contribuiu porque foi realizado no seu turno de trabalho. Na primeira semana de gincana ela "tomou conta" de uma das equipes em uma salas de aula utilizada como "quartel general" da equipe; e na semana seguinte, como era o dia das tarefas práticas, ela assim como a grande maioria dos outros professores permaneceu durante todo seu turno de trabalho na sala de professores corrigindo provas e registrando notas em seu caderno de chamada. Afirmou Júlia que a gincana foi uma boa "brecha" para organizar o caderno de chamada.

Diante destas constatações, entendo que, exceto a participação de Júlia nos cursos de formação, as demais participações são facultativas ou parte acordos firmados com a escola, passíveis de negociadas e desde que não aconteçam em seus horários de trabalho.

Conselhos de classe e as reuniões pedagógicas

Em relação aos conselhos de classe e às reuniões pedagógicas, vale lembrar os seguintes aspectos: Júlia tem a obrigação de participar dos conselhos quando acontecem no seu turno de trabalho e de todas as reuniões pedagógicas semanais porque são remuneradas; Sílvio só participa das reuniões pedagógicas, que são mensais, porque foi acordado com a direção, e suas turmas não tem conselho de classe; Rafael não é obrigado a participar dos conselhos de classe nem das reuniões pedagógicas, sejam as semanais ou as mensais, neste caso, participa somente dos conselhos porque são realizados no seu turno de trabalho na escola. Quanto ao envolvimento de Sílvio, destaco o seguinte registro:

> Fico a mesa, ao lado de Sílvio, o diretor faz uma fala sobre os desafios da escola, todos estão em silêncio. O Sílvio pega um jornal e começa a ler a página de esportes parecendo alheio à discussão, como se nada tivesse relacionado a ele. Uma professora comenta o que o diretor falou, discute-se, brevemente, enquanto isso, Sílvio apenas levanta os olhos, observa o que está sendo dito e logo volta para a sua leitura. [...] Quando pergunto o que achou da reunião, ele responde que poderia ser bem melhor se algumas professoras não ficassem arrumando confusão, por exemplo sobre os feriados em 2013 (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 48, REUNIÃO 01, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 17/11/2012).

O exemplo acima citado compreende a dinâmica que permaneceu durante toda a reunião, bem como na segunda reunião que observei nesta escola, momentos onde alguns professores discutem, outros escutam e pouco falavam e Sílvio parece não se interessar pelo que acontece. De fato poucas discussões tinham relação com Sílvio, porém como se tratavam, por exemplo, de assuntos como os eventos da escola, ele faria parte se estivesse envolvido. A impressão que tive, era de que Sílvio, e a Educação Física, não faziam parte do que era vivido na escola.

Embora chegasse frequentemente atrasada, devido à seu outro emprego, a Júlia esteve presente em todas as reuniões, mas, semelhante a Sílvio, em todas que observei ela adotou a postura de escuta, não se pronunciou para o grande grupo e apenas teceu comentários em conversas paralelas com as professoras sentadas ao seu lado.

Quanto aos conselhos de classe trimestrais, Júlia esteve presente em um de dois que observei, cuja participação resumiu-se em informar a nota e a frequência dos alunos quando lhe foi solicitado. No conselho em que ela não esteve presente, deixou seus cadernos de chamada com a supervisora pedagógica. Dessa forma, ao mesmo tempo em que antecipo, confirmo que as discussões presentes nas reuniões e nos conselhos em muito envolveram a Educação Física, porém contou com a participação discreta dos professores de Educação Física, algo que retomarei nas próximas categorias.

Nas escolas particulares, um outro fator deve ser considerado, o qual identifiquei como a invisibilidade da Educação Física nas discussões pedagógicas. Algo possibilitado através das ausências dos professores de Educação Física nas reuniões pedagógicas da escola, consentidas pela própria direção das escolas. Situações que ilustro por meio dos registros abaixo.

> [...] como eu me envolvo e o outro professor de Educação Física se envolve com outras atividades, eu com o futebol e ele com o voleibol, que é fora da escola, se a gente não pode participar [das reuniões e dos eventos da escola], porque tem algum evento, como aconteceu comigo este ano que teve o Campeonato Piá, eles entendem numa boa, é bem tranquilo (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Sendo assim, embora haja acordos de trabalhos com a direção da escola Getúlio Vargas sobre a participação nas reuniões, os professores de Educação Física são tratados diferente, uma vez que têm a liberdade de participar ou não das reuniões, quando estão em eventos esportivos. Situação que ocorreu na reunião pedagógica do dia 17 de novembro de 2012, quando o professor Ricardo, logo no início da reunião, foi embora para acompanhar seus alunos da escolinha de voleibol

Embora represente um meio de auxiliar estes professores, criticamente, entendo que não é feita a devida distinção entre a disciplina de Educação Física e o treinamento dos esportes na escola, uma vez que estas atividades são das equipes dos projetos esportivos realizados na escola, cuja única relação com as aulas de Educação Física são os professores e os alunos que pagam[28] para fazer a atividade extraclasse.

Na escola Eurico Dutra o motivo é diferente, mas também há "parceria" e as ausências consentidas. Destaco:

> Conforme Rafael, antes, quando era contratado apenas como professor de Educação Física ele participava das reuniões pedagógicas da educação infantil e séries iniciais, porém, depois foi contratado pela escola como instrutor de musculação para atuar academia de musculação da escola no horário que do fim da tarde até a noite, coincidentemente com o horário das reuniões pedagógicas, e por isso não foi mais às reuniões. Segundo ele, quando há alguma informação mais importante, que ele tenha que saber, a coordenadora ou o diretor conversam com ele no intervalo ou quando o encontra pelos corredores da escola. Afirma que não sente falta de participar e que não aconteceu de haver alguma situação ou algum problema porque ele não participa dessas reuniões (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 22, ESCOLA EURICO DUTRA, 17/09/12).

Desta forma, a permissão da direção às ausência de Rafael nas reuniões, primeiro para trabalhar na academia de musculação da escola e depois para trabalhar em outro emprego fora da escola, permite que ele tenha outras fontes de renda, algo que, para ele, é importantíssimo, porém, mesmo assim, significa que ele não se envolve com as discussões pedagógicas da escola.

O diferencial de Rafael, é que, embora não participe dos conselhos do ensino médio, ele é representado pelos outros professores de Educação Física, e, nos conselhos da educação infantil e séries iniciais ele participa, já que são realizados no seu turno de trabalho na escola.

---

[28] Para esclarecer, trata-se de uma atividade extra, no turno inverso ao das aulas. Um projeto de caráter de iniciação esportiva, onde a escola permite que o projeto aconteça nas suas dependências e tem participação nos lucros. Neste caso, a finalidade é o rendimento esportivo sem qualquer envolvimento com as aulas de Educação Física. Tanto que, Sílvio e outro professor de Educação Física atuam na escolinha de futebol, mas somente Sílvio tem vínculo com a escola porque é contratado para as aulas de Educação Física do currículo formal.

Não obstante, conforme identifiquei pelas observações, Rafael é bastante solicitado a falar e sua fala é bastante respeitada, algo que evidencia que há nestes momentos abertura para que esse professor iniciante expresse suas considerações para análise do grupo docente:

> Em vez de aula teve o conselho de classe, onde estão os envolvidos diretos com a formação da sua turma de 1ª série. Estão a coordenadora pedagógica do Ens. Fund. Anos Iniciais, a professora titular, sua auxiliar, o professor de Educação Física e a professora de música. A coordenadora pedagógica enfatiza que é um momento de pensar coletivamente o trabalho do professor, identificar o crescimento da turma, as dificuldades e propor formas de melhorar as práticas pedagógicas. Durante o conselho, a coordenadora solicitou que o professor de Educação Física falasse sobre o desenvolvimento motor dos alunos, o relacionamento entre as crianças e o respeito com ele, e identificou a aula de Educação Física como um momento onde o professor observa algumas características dos alunos que as outras professoras não percebem em sala de aula. Ele falou com muita propriedade, apresentou sua visão crítica sobre a turma e levantou outras perspectivas. Foi atentamente ouvido e teve suas considerações registradas e muito bem recebidas pelos outros professores (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 13, CONSELHO DE CLASSE 01, ESCOLA EURICO DUTRA, 27/08/12).

Com base no conjunto de informações apresentadas sobre o trabalho em classe e extraclasse destes três professores iniciantes de Educação Física, enfatizo que a participação, ou a falta de participação nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe e nos eventos escolares, bem como a forma como desenvolvem suas práticas pedagógicas e compreendem as tarefas de gestão do trabalho em classe não podem ser entendidas como uma mera opção pessoal do professor. No caso desses professores, uma opção por envolver-se efetivamente com a aula ou deixar os alunos jogar livre, por não participar dos eventos e reuniões ou participar quando há disponibilidade de tempo e interesse, ou pelo silêncio. Com isso, quero dizer que há outros elementos que corroboram para que isso aconteça e que não é o fato de serem iniciantes, sentirem-se inexperientes e ainda não autorizados para entrar nas discussões da escola, como inicialmente pode parecer.

Compreensão que relaciono os estudos de Huberman (2007), ao frisar que os professores em geral e principalmente aqueles com menor tempo de profissão orientam-se por uma série de situações, muitas vezes carregadas de conflitos, que encontram ao desenvolver o seu trabalho docente. Situações que no caso dos professores iniciantes mobilizam seus primeiros aprendizados, lhes conferem experiência e passam a constituir traços da sua identidade docente, que por sua vez podem influenciar a forma como desenvolverão, futuramente, o seu trabalho (HUBERMAN, 2007).

O longo período no campo mostrou-me que o modo como os três colaboradores da pesquisa desenvolvem o seu trabalho e se posicionam frente às questões escolares está

relacionado com os significados que eles atribuem ao que vivem em suas vidas profissionais. Nesse caso, a partir das condições de trabalho no contexto específico de cada escola, da identidade de área da Educação Física e dos limites e possibilidades da formação inicial.

Assim, entendo que são os aprendizados construídos pelos três colaboradores da pesquisa ao longo dessa fase inicial da vida profissional, a partir de suas perspectivas pessoais que permitem compreender "por que eles fazem o que fazem?" Aprendizados com as experiências que constituem traços de suas identidades profissionais, e que detalharei na próxima subseção.

3.1.3. Influências e primeiros aprendizados

A partir das considerações sobre o trabalho em classe e extraclasse de Júlia, Rafael e Sílvio, nesta seção identifico aprendizados destes três professores iniciantes, oriundos do contato com a organização escolar e das relações que estabelecem no cotidiano de trabalho. Decisão que sustento na compreensão de que a escola, como local de trabalho, constitui um elemento central no processo de formação dos professores, principalmente para aqueles no início da vida profissional (DAY; GU, 2012). Explicam esses autores:

> As variações de experiências e competências dos mestres e professores para gestar as realidades educativas, junto aos diferentes níveis de apoio dos centro de trabalho, estão associados com determinadas condições organizativas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento do professorado e, através dele, a sua capacidade de levar a cabo um bom ensino (DAY; GU, 2012, p. 17).

Tal decisão, pode ser relacionada a Tardif e Lessard (2011), segundo os quais o trabalho docente é influenciado pela organização interna e as relações que a escola determina com e entre os agentes e as outras organizações ou grupos. Isso porque a escola é o espaço social que define como o trabalho dos professores é compartilhado, realizado, planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros (TARDIF; LESSARD, 2011).

Contudo, mesmo sabendo que os professores constroem muitos aprendizados ao longo do exercício da docência, provenientes de diferentes fontes como, por exemplo, os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2011); nessa seção analisarei, deliberadamente, somente os aprendizados construídos à partir da realidade escolar com a qual se depararam. Com essa proposta, organizei este texto de forma que, primeiro, identifico os aprendizados que considero significativos para compreender a forma como esses

três professores atuam na escola, e, depois, identifico traços identitário desses professores, seguido da sua interpretação.

Para Sílvio a mudança mais significativa que aconteceu a partir da experiência cotidiana de trabalho é que, agora, não elabora os planos de aulas com a mesma dedicação de quando iniciou seu trabalho na escola. Segundo ele, até os dois primeiros anos de docência planejou as aulas exatamente como aprendeu na formação inicial em Educação Física, mas atualmente apenas pensa em algumas atividades no dia anterior a aula e, no dia, decide o que fazer. Ele explica:

> No início, como era a primeira vez dando aula como professor titular na escola, eu tinha tudo escrito. Planejava e levava tudo escrito como nós aprendemos na faculdade. Eu ia pra aula com uma planilha, com essa planilha segurando na mão. Aí, com o tempo, fui me acostumando, tendo mais segurança, vi que naquela planilha, às vezes, eu tinha uma aula que não tava legal e eu trocava por alguma coisa que me surgia na cabeça. Depois disso eu comecei a pensar na noite anterior o que eu poderia dar de aula, não anotar mais, ficar só cuidando o tempo entre uma brincadeira e outra e não planejar mais (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Conforme anteriormente identificado, Sílvio atualmente apenas registra as aulas em seu caderno de chamada, algo que diminui consideravelmente a possibilidade de desenvolver práticas com sequência pedagógicas e trabalhar os conteúdos da Educação Física, como é perceptivel no seguinte registro:

> Disse-me Sílvio que conhece inúmeras atividades para fazer com os alunos, muitas ele já fez e agora não está fazendo porque depende do que ele lembra. Reforça que não escreve mais os planejamentos e apenas registra no caderno de chamada o que ele faz nas aulas para ter um controle sobre o conteúdo que já foi passado. Seus objetivos são recreação e brincadeiras para o jardim e primeiro ano, e esportes e brincadeiras para os maiores (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 35, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 23/10/12).

Nesse caso, logo ao ser contratado Sílvio elaborava planos de aula escritos e com a sequência de práticas a ser realizadas, mas agora desenvolve as aulas apoiado no que acredita ser o melhor para a turma e não obedece um planejamento definido. No entanto, mesmo assim, Sílvio demonstra interesse em desenvolver atividades esportivas diversificadas, e, para isso, costuma trazer para escola vários materiais esportivos, os quais, por vezes doa para a escola.

Sobre isso, conversando com Sílvio, soube que logo ao ser contratado confeccionou e doou para a escola as barreiras de atletismo feitas com material alternativo (canos de plástico), e, conforme acompanhei, doou também várias bolas de futsal e outros esportes, as quais utilizava nos treinamentos da escolinha de futsal na qual é professor. Não obstante, programou

com o diretor reformar as goleiras de futsal, os postes de voleibol e as tabelas de basquetebol da escola. Neste caso, a escola comprará o equipamento necessário e ele aproveitará o primeiro mês de trabalho em 2013, período de férias dos alunos, para lixar e pintar estes equipamentos. Sobre isso destaco o seguinte registro:

> Comentou Sílvio que não é, e não foi, obrigado a reformar os equipamentos da escola. Nem tão pouco lhe foi solicitado. Foi ele quem se propôs a fazer as reformas, Disse ainda que a escola sempre lhe deu apoio quando precisou, que gosta de ajudar e que isso é um serviço muito tranquilo. Para ele é uma forma de contribuir com a escola, de preservar a qualidade dos materiais da Educação Física e também porque pretende realizar eventos esportivos na escola em 2013 (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 39, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 30/10/12).

Nesse sentido, Sílvio demonstra disposição e iniciativa em auxiliar a escola nas questões referentes às práticas esportivas, porque têm grande apreço por elas e porque, assim, contribui com a escola e com as aulas de Educação Física e da escolinha de futsal que desenvolve na escola. Em outras palavras, essa atitude, contribui para manter as boas condições de trabalho e a boa relação tem com o diretor da escola. Relação essa mencionada também pelo professor de Educação Física Ricardo[29] em um de nossos diálogos:

> Disse-me Ricardo que aqui nessa escola eles não tem essas dificuldades com relação ao grande número de alunos por turma ou a falta de apoio da direção pra resolver problemas, como acontecia na escola pública onde trabalhava. Aqui as turmas são pequenas e dá pra fazer um bom trabalho. O nível dos alunos é bom e isso ajuda muito para realizar as aulas. Claro que há conflitos mas isso é normal. Há um bom diálogo com o diretor, que está sempre pronto para ouvir os professores (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 74, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 22/12/12).

Tal proximidade, entre professores e diretor, contribui também nas questões disciplinares, como identifiquei em uma das aulas observadas, onde Sílvio chamou o diretor para conversar com a turma sobre importância de colaborar com a aula e as atitudes que serão tomadas se os alunos não compreenderem que devem manter um clima harmonioso em aula. Além disso, Sílvio identifica que o diretor está sempre pronto para contribuir com mudanças necessárias para facilitar o seu trabalho, algo visível na seguinte fala:

> Esse ano teve uma experiência nova com o jardim, que eu não tinha dado aula ainda e comecei este ano a dar aula para o jardim e o primeiro ano. Mas que, daqui a pouco, pelo número de alunos deveria ser separado. Até porque

[29] Ricardo é professor de Educação Física mais de 20 anos na RME e RPE. É aposentado na RME de Lajeado e atualmente atua em duas escolas particulares de Lajeado, sendo uma delas a Escola Getúlio Vargas, onde junto com Sílvio são os únicos professor de Educação Física. Devido a sua trajetória profissional na escola, sua experiência e seu comprometimento com os alunos e a escola, Ricardo é muito respeitado pela direção e demais professores.

> no primeiro ano eu posso fazer uma atividade um pouquinho diferente, mas eu tenho que cuidar porque tem o jardim. Então tenho que ver se daqui a pouco isso não vai ser trocado, daqui a pouco se põe o quinto e o quarto ano a ter aula junto e separar o jardim. Essa é uma ideia que eu quero dar agora na escola (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Tais mudanças, conforme Sílvio, são viáveis porque dependem apenas que os ajustes sejam feitos logo no início do ano letivo.

Indiferente a essa aproximação e das boas condições de trabalho que encontra nessa escola, Sílvio não deseja aumentar sua carga horária de trabalho na escola, uma vez que esse aumento de tarefas pode entrar em conflito com suas atividades profissionais fora da escola, como enfatiza:

> Eu hoje penso que, tenho o turno da manhã e o turno da tarde, penso que, tipo, hoje eu penso em dar aula na escola no turno da manhã e no turno da tarde investir no futsal ou no futebol de campo com escolinha de categoria de base (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Tampouco, Sílvio se envolver com atividades de direção da escola, mesmo quando foi convidado a ser parte da diretoria da escola, como assim explicou:

> Até já fui convidado para participar da diretoria da escola, mas não quis porque senão é mais um compromisso. [...] a questão é que: tu tem uma manhã e uma tarde e tem outras atividades, tu tem pouco tempo para estar na escola. Mas daqui a pouco tu te envolve e é mais um compromisso uma vez por mês, nem sei direito quando se reúnem, aí é mais uma noite que tu tem que ir na escola. É cada vez mais atividades e menos tempo para tu ficar em casa (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

No conjunto de informações apresentadas sobre o período inicial do trabalho de Sílvio, entendo que ele encontrou – e encontra – na escola condições muito favoráveis para o desenvolvimento de seu trabalho, bem como a possibilidade de integrar-se aos projetos de escola, algo ainda mais importante se observarmos que ele é um professor iniciante. Mesmo em meio a esse contexto, Sílvio prefere não se envolver com atividades ligadas a gestão na escola, porque opta por não se envolver e porque entende que essas atividades ultrapassam suas obrigações previamente estabelecidas ao ser contratado.

Com relação a forma como desenvolve suas práticas pedagógicas, embora tenha conhecimento suficiente para construir práticas pedagógicas de qualidade (conforme descrito na seção referente ao trabalho em classe), percebo que o compromisso de Sílvio com os conteúdos e o conhecimentos da Educação Física, bem como, com a função social do professor, diminui sensivelmente depois dos dois primeiros anos de trabalho. Situação visibilizada na falta de intencionalidade pedagógica definida e sequência pedagógica que

mobilize o aprendizado dos alunos, conforme identificado também nas seções anteriores, e que entendo como consequência de sua opção por não dedicar-se ao planejamento das aulas.

Na escola onde Júlia trabalha vários fatores prejudicam suas aulas, dos quais destaco: as condições precárias dos materiais e espaços físicos destinados à Educação Física, a falta de salas de aulas e as realidade econômico-social da escola e de alguns alunos. Fatores que associo aos aspectos que mobilizam o mal estar docente identificado por Esteve (1999).

Não o bastante, por ser uma escola avaliada pelo Ideb, as notas e a frequência dos alunos são preocupações constantes da equipe diretiva da escola e, por isso, Júlia, igualmente aos demais professores da escola, sofre com a sobrecarga de trabalho nos finais de trimestres e com a pressão da direção para organizar e entregar os cadernos de chamada dentro de prazos estabelecidos.

Em conversa com uma das supervisoras pedagógicas da escola, fiquei sabendo que a CRE é extremamente rígida quanto aos números do Ideb, e, certa vez, seus representantes foram até a escola exigir esclarecimentos sobre a nota abaixo da média que estava pré-estabelecida, bem como, solicitar explicações e soluções para o alto índice da defasagem dos alunos do ensino médio.

O que emerge dessa situação é a necessidade (ou exigência) de Júlia elaborar avaliações "extras" para as turmas em geral e registrar todas oportunidade concentidas àqueles que faltaram as prova ou não entregaram trabalhos escritos, com a assinatura do próprio aluno. Tarefas que compreendem, de um lado, uma estratégia de aumentar as notas dos alunos para elevar o índice de aprovações na escola e, assim, do Ideb; e de outro, uma forma dos professores e da escola para se prevenirem de futuras cobranças de pais de alunos reprovados que recorrem a CRE para tensionar a relação com a escola. Sobre estas avaliações Júlia enfatiza:

> Quando chega nessa coisa de dar nota no final de ano e de trimestre é chato. Tem aluno que não faz nada mas tem que dar nota porque está passado em outras disciplinas ou pra ajudar ele a passar nas outras duas disciplinas por área de conhecimento tu tem que dar nota, e isso eu acho uma falta de respeito, uma desvalorização. Nesse sentido eu acho que a escola não está preparada. Eu acho assim, tem todas as chances que o aluno ganhou durante o ano: é aula, é prova, é trabalho, é trabalho, é trabalho, e chega no final do ano e tu ainda tem que fazer provão com ele? Vai chegar num tempo onde o aluno não vai mais precisar vir na aula porque ele sabe que vai ser aprovado (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Frente a isso, para cumprir as demandas referentes a organização dos cadernos de chamadas e a correção das avaliações – tarefas que geralmente realiza em casa – diferente de

como atuou logo ao entrar na escola, neste ano de 2012, Júlia optou por provas objetivas, porque as descritivas exigem maior tempo de correção e concentração, e, principalmente, aderiu a mesma estratégia utilizada por outros professores da escola: utiliza o tempo da aula para corrigir as avaliações dos alunos. Como assim registrei a partir de um diálogo com Júlia:

> É seu horário de planejamento, Júlia está, como de costume, calculando as notas dos alunos e preenchendo seus cadernos de chamadas. Ela exclama que não é fácil ser professora! Pede para a supervisora pedagógica quando deverá entregar as médias finais, porque ainda precisa fazer mais uma avaliação. Volta-se para mim e diz: "Estou adiantando os trabalhos burocráticos para não precisar fazer em casa. Hoje eu vou largar a bola, mesmo. Não vou ficar em casa corrigindo trabalho que eu tenho que fazer para dar mais uma chance para aumentar a nota desses alunos. Não vou perder mais finais de semana para fazer isso, farei nas aulas deles!" (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 62, ESCOLA RUI BARBOSA, 05/12/12).

Situação que, de fato, aconteceu e assim descrevi:

> Júlia inicia a aula e propõem à turma para ficar na sala jogando cartas, alguns alunos não querem e reclamam. Ela propõem ping-pong na área coberta e joguinhos na sala de aula para o resto da turma, vários alunos dizem que preferem alguma coisa mais legal. Ela se irrita e manda todos descer para quadra, pega um saco com bolas e desce. Pelo que entendi, Júlia queria ficar na sala de aula para corrigir as provas e ficou brava porque os alunos querem aula prática. Na quadra ela entrega as bolas para os alunos, avisa que a aula é livre e que ficará nas mesinhas próximas à quadra corrigindo as avaliações. Nas mesinhas ela corrige as provas, quatro meninas ficam por perto lendo as avaliações e perguntando-lhe sobre exercícios que ajudam emagrecer e perder gordura localizada. Enquanto isso, os demais alunos jogam voleibol ou conversam em pequenos grupos. Júlia olha para mim e reforça: "Esse ano não serei "boba"! Corrigirei as provas e passarei as notas para o caderno de chamada durante a aula da turma, assim como faz os outros professores. Não ficarei mais fazendo isso em casa como fazia desde que entrei na escola" (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 62, ESCOLA RUI BARBOSA, 05/12/12).

Na semana seguinte, o cenário na sala de professores estava marcado por lamentos e agitação de vários professores. Isso em função da necessidade de fechar as notas finais e entregar os cadernos à supervisora, que, por sua vez, solicitava à alguns professores informações sobre alunos. Em meio a esse contexto, Júlia, ao organizar seus registros, conversa com uma das professoras da escola sobre o que fez na aula anterior, que assim registrei:

> Na sala de professores Júlia, como outras professoras, está registrando notas e presenças de alunos. Uma outra professora senta-se à sua frente e diz que são todos uns bobos porque estão se matando trabalhando e que já está com tudo pronto a tempo, porque passou um trabalho para os alunos e fez tudo durante as aulas. Júlia comenta que em 2011 planejou as aulas, elaborou e corrigiu provas e trabalhos e organizou o seu caderno de chamada em casa,

> principalmente nos finais de semana. Porém, neste ano, fez diferente, não fez tudo em casa e aproveitou ao máximo o horário que está na escola para fazer os trabalhos da escola. A outra professora, ouvindo isso, aprovou a atitude de Júlia e disse que é isso mesmo que deve fazer (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 66, ESCOLA RUI BARBOSA, 12/12/12).

Diante dessas constatações, entendo que Júlia, já nesse início de carreira, vai se contaminando com falta de compromisso com a função docente de alguns professores. Dessa forma, a sobrecarregada de tarefas nos finais de trimestres condiciona sua falta de atenção com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como com os conteúdos da Educação Física.

Quando lhe pergunto se alguma vez conversou com a direção sobre os fatores que prejudicam sua aula, Júlia afirma que sim mas, mas não teve a devida atenção. E agora prefere não se envolver nem se indispor com a direção porque sabe que não resolverão e, principalmente, porque teme ser demitida ou transferida para outra escola, com condições ainda mais precária.

> Júlia disse que prefere "ficar na sua" para não se queimar com a direção e outros professores. Explica, que presenciou em outra escola onde trabalhou que os professores contratados que causam conflitos com a direção são disponibilizados para CRE, isto é, ficam disponíveis às outras escolas da rede que venham a precisar de professor. Sendo assim, para ela definitivamente não vale a pena entrar em conflitos. Por isso, direciona sua atenção para as aulas e não se envolve em discussões (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 68, CONSELHO DE CLASSE 02, ESCOLA RUI BARBOSA, 19/12/12).

No caso de Júlia, torna-se evidente que as condições desfavoráveis que encontra na escola são decisivas na forma como elabora suas práticas pedagógicas. Ao final, igualmente à Sílvio, Júlia centra sua atenção no momento das aulas e no cumprimento das tarefas que lhe são obrigatórias. Porém, diferente dele, mantém distância dos debates e embates na escola para se proteger e demonstra que a falta de intencionalidade pedagógica definida é mobilizada pela sobrecarga de trabalho e falta de colaboração dos alunos. Algo que pode ser observado em seu relato:

> [...] as vezes tu planeja uma aula diferente, uma dinâmica, chega na hora e os alunos não querem, eles acabam com a tua aula, não trazem material, então, desmotiva, isso desmotiva. [...] A gente sai da faculdade cheia de vontade de trazer coisas novas e encontra alunos que não querem nada com nada, que no conselho vão mal em todas as disciplinas e são passados. Então, cada vez tenho menos vontade de trazer coisas novas. Claro que mesmo assim eu trago coisas novas, não to desanimando, mas sim, dá desânimo e vontade de largar uma bola, deixá-los jogando e fazendo coisas que, quando a gente entra na escola, jamais pensa que faria. Pensa em fazer aulas diferentes, em trazer coisas diferentes, com aquele ânimo todo, mas, com o tempo, tu vai te

> desanimando mesmo (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

A pergunta que fica é: Seria um adeus às ilusões? Embora Júlia lute para não desanimar, parece sentir o peso das tensões e conflitos com alunos e as dificuldades provenientes da precariedade dos materiais e espaços destinados às suas aulas. Diante desse quadro, Júlia sofre e aprendeu que não vale mais a pena sobrecarregar-se com as tarefas escolares em seu tempo de lazer em casa e tencionar a relação com a direção. Por isso, atualmente, utiliza o horário da aula para corrigir avaliações de alunos, evita discussões e as vezes sente-se desmotivada.

Ao refletir sobre essas experiências iniciais de Júlia o que emerge é a certeza de que o contexto da escola e as influências de certos professores podem prejudicar a manutenção do compromisso do professor iniciante.

Conversando com Rafael soube que devido a ampliação de sua carga horária na escola e a coincidência de horários, ele não participou mais das reuniões pedagógicas com a autorização da direção. Porém, conforme registrei, atualmente mesmo com a diminuição de suas horas de trabalho na escola Rafael continua sem participar das reuniões pedagógicas porque, para ele, elas são “muito pedagógicas” e, por isso, pouco lhe contribui nas suas aulas:

> Rafael não participa das reuniões pedagógicas e não sente falta porque, na sua opinião, elas são “muito pedagógicas”. Segundo ele, discute-se a organização dos espaços, as festinhas da escola e as questões específicas de outros professores e de outras disciplinas. Ele soube que em algumas discutiu-se textos, sobre o sono da criança e a hiperatividade, e, em outros, o PPP da escola. Porém ele não participou dessas reuniões e não sabe com certeza o que foi tratado. Perguntei-lhe se há pautas definidas e se ele pode sugerir algum tema para ser debatido, ele responde que tem pauta sim e que podem falar numa boa, mas os assuntos normalmente são da Pedagogia e nada da Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 22, ESCOLA EURICO DUTRA, 17/09/2012).

Informação que indicam que, de um lado, Rafael parece não compreender a finalidade das reuniões e não se empenha em participar e, de outro, que as reuniões como são desenvolvidas podem, de fato, pouco estar contribuindo para a Educação Física. Destaco também, que a direção da escola facilita suas ausências e parece não se interessar em reverter a situação, compreendendo, nesse caso, um quadro no qual a política da escola parece que não se aplicam à Educação Física. Algo que para Rafael é melhor porque assim pode ter outros empregos fora da escola, como disse:

> Pergunto para Rafael se é melhor o fato da escola não cobrar a sua participação nas reuniões, ele responde: “É bom não ser obrigado a participar, assim posso trabalhar fora da escola... e as reuniões ou não

> ajudam ou são sobre outras disciplinas" (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 44, ESCOLA EURICO DUTRA, 12/11/12).

Situação que pôs em evidência o seu distanciamento das discussões pedagógicas e da escola e levou-me a buscar entender o porquê deste posicionamento, uma vez que essa atitude diverge do seu grande interesse e compromisso com a docência demonstrado durante o trabalho em classe. Dúvida que ele assim respondeu:

> Ocorreram situações aqui na escola onde o conselho, que tem um conselho de professores aqui na escola, pediram o que estava acontecendo, porque eram informações que eram negadas para nós. Eles [a direção] reuniram todo o grupo docente e fizeram uma reunião para explicar algumas coisas e não responderam, até faltando com o respeito, eles queriam acabar a reunião porque tinha gente que tinha outros compromissos, eles responderam. Então, tem situações aí que vem de cima para baixo (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Não satisfeito, procurei saber dele se ficar de fora das discussões seria a melhor decisão, pois sua presença nas reuniões lhe possibilitaria, aos poucos, compreender e participar das decisões da escola. Rafael, em sua resposta, expressa que não adiantaria em nada e aponta exemplos que confirmam sua posição:

> Cara, eles [a direção] tentam mostrar que o professor tem decisão, que o professor pode alterar alguma coisa. Eles convocam reuniões para o professor poder se expressar [...] só que eles já tem a decisão deles. É meio que um teatro as coisas, é meio teatral. Até no que se refere a elaboração do PPP da escola, sabe! Existem reuniões que são feitas para elaborar o PPP. Mas essa elaboração de PPP, eu estou participando desde que entrei aqui no colégio, mas ela não acontece. Aí tu faz! faz! faz! tu se desgasta, tu trabalha em casa para elaborar esse PPP, faz certinho, olha, tá aqui, tá pronto! Só que não acontece. E eu sei que de uma hora para outra vai ser mudado só que não vai ser como tu fez, sabe! É meio que maquiado o negócio. Eu sei de professoras que elaboraram um projeto e ficaram noites se encontrando, grupos de professores por níveis que se encontravam para fazer um trabalho e o apresentaram, e daí? Cadê a objetividade nisso? Poxa, otimiza esse trabalho. Faz esse trabalho chegar em algum lugar. Simplesmente foi feito porque precisava ser feito para matar tempo de reunião. [...] Não que não aconteça [de que a escola acate com a sugestão do professorado]. Vai ter, claro, vai ter situações onde tu vai elaborar e vão pensar [a direção] que aquilo é legal mesmo e vai fazer aquilo acontecer. Isso pode acontecer também, só que é difícil (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Rafael tem a certeza de que os próprios mecanismos institucionais, nos quais o professor exerce o seu protagonismo nos processos escolares, servem apenas para cumprir um protocolo, porque as decisões já foram tomadas. Compreensão que observo em Ball (1994), ao dizer que as vezes as escolas são dirigidas como se houvesse a participação democrática de

seus atores, por meio, por exemplo, das reuniões, mas que em vários momentos são burocráticas e oligárquicas.

Diante desse quadro Rafael entendendo que os professores da escola, mesmo dedicando-se às aulas e fazendo um excelente trabalho junto aos alunos, não serão devidamente levados em consideração. Fato que, somado às suas críticas ao atual modelo de gestão administrativa da escola, faz com que, simplesmente, mantenha-se distante da direção da escola e de qualquer outra atividade escolar. No seu caso porque prefere assim, diferente de Júlia, que teme ser demitida. Considerações que sustento nos seguintes trechos de sua fala:

> Eu procuro não me envolver, fico externo ao negócio. Eu sou assim, eu faço o meu trabalho, penso que faço bem feito, ninguém reclama, nunca reclamou [...] Eu não tenho medo de sair daqui ou de me mandarem embora, porque eu sei que o meu trabalho está muito bem reconhecido na cidade e até fora dela, inclusive tem escola que já veio atrás de mim fazer propostas de trabalho (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Posicionamento que entendo como estratégia para manter uma distância segura daqueles que podem, de alguma forma, prejudicar o desenvolvimento das suas aulas, ou seja, uma estratégia para preservar o seu trabalho por meio da autonomia que lhe é consentida. Atitude já evidenciada por Ball (1994), ao explicar que a organização da escola sobre o trabalho docente reduz a autonomia dos professores e faz com que eles conservem, em última instância, o controle das suas próprias atividades na intimidade de sua aula, uma vez que é da escola o controle geral e a organização escolar como um todo.

Nesse caso, a própria política parece não contribuir para modificar esse quadro, uma vez que a escola tem autonomia institucional e o próprio Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é direcionado para escola pública. Como prevê esse plano, são realizadas várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante e aumentar a aprendizagem escolar, sendo que, uma das metas é auxiliar as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança (BRASIL, 2007).

Contudo, este afastamento não se limita aos eventos, às reuniões e à direção, uma vez que, Rafael se afasta também de outros professores da escola, uma vez que, segundo ele, ocorrem uma série de outros tensionamentos oriundos de situações implícitas nas relações estabelecidas entre os professores. Algo que ele não aprova:

> Eu não gosto destas coisa de “diz que me diz”. Daí é um cochichando de um lado e o outro cochichando do outro, e tu acaba percebendo essas situações, sabe? Se tu quer falar alguma coisa tu vai lá e fala pro cara e pronto, resolve

> ali e já era. Mas ficam falando mal de outra pessoa. E isso aqui dentro tem muito, e é uma questão de poder (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Com base nas informações apresentadas, entendo que o posicionamento de Rafael, bem como a forma como desenvolve o seu trabalho docente, está diretamente condicionado pela organização escolar e, principalmente, na micropolítica nela instalada. Considerações que aproximo à perspectiva de que "a tomada de decisões não é um processo racional abstrato que pode ser exposto em um gráfico organizativo; é um processo político, é a substancia da atividade micropolítica" (BALL, 1994, p. 41).

Explicado Eric Hoyle *apud* Silva (2010), a micropolítica pode ser caracterizada muito mais por coligações, estratégias e influência do que por departamentos e regras decretadas, uma vez que, ela acolhe as estratégias por meio das quais os indivíduos e os grupos, no contexto organizacional, procuram usar seus recursos de poder e influência para promover os seus interesses.

Porém, Rafael não sente-se desmotivado para trabalhar na escola, até porque sabe que onde há pessoas haverão conflitos e que as situações que acontece na escola onde trabalha não podem ser generalizadas às outras escolas. Compreensão que ele destaca quando pergunto-lhe se acredita que este modelo de gestão e as "intrigas" entre os professores estão presentes somente na sua escola ou na rede particular.

> Olha, eu percebo aqui, porque a minha namorada trabalha em outras escolas e eu percebo que a gestão lá eu diria que é mais humana nas outras escolas. [...] Olha, pode até ser, mas eu vou de dizer que não, porque eu conheço colégios dessa rede que trabalha bem diferente, que tem esse lado humano, talvez eles são uma exceção dentro da rede. Eu to citando um colégio em particular que eu conheço, conheço professores, coordenadores, me dou bem com eles e ali a coisa é diferente (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Mesmo compreendendo que Rafael tem motivos para demonstrar insatisfação com a organização e as relações estabelecidas na escola, duas considerações devem ser destacadas. Primeiro que o modelo de gestão dessa escola, identificado por Rafael como empresarial, ao mesmo tempo que lhe causa insatisfação, por outro lado, proporciona-lhe uma estrutura física invejável e que contribui, e muito, para o bom andamento de suas aulas. Inversamente ao que acontece, por exemplo, na escola pública onde Júlia trabalha, na qual um dos principais motivos das dificuldades que enfrenta cotidianamente é a falta de estrutura física adequada para a Educação Física.

Dessa forma, a estrutura física da Escola Eurico Dutra pode ser considerada como um importante fator para o sucesso das aulas de Rafael e, assim, contribuindo para a sua realização profissional e satisfação pessoal. Afinal, indiferente às imposições da direção ou ao acontece nos “bastidores” da vida na escola, tal estrutura está à sua disposição e favorece práticas que, em outras realidades escolares, seriam impossíveis. E segundo, que Rafael, de fato, possui autonomia suficiente para manter distância dos demais setores e professores da escola. Neste sentido, mesmo tratando-se de uma escola cujo controle a princípio é mais rígido devido ao maior *status* social na comunidade lajeadense, Rafael realiza o seu trabalho com grande liberdade, sem interferências, controle ou por parte da equipe diretiva.

Sendo assim, entendo que o professor Rafael, mesmo empenhado nas aulas de Educação Física atualmente opta por não participar das reuniões pedagógicas e prefere manter distância da direção e professores da escola.

De modo geral, a partir do que encontrei nas três escolas investigadas, entendo que após esses primeiros anos de trabalho docente os três professores colaboradores optam por dedicarem-se exclusivamente às aulas, adotam uma postura individualizada e procuram não se envolver com os demais projetos e atividades da escola.

Na minha perspectiva de análise, percebo que embora haja diferenças significativas entre os contextos das escolas pesquisadas e o trabalho que desenvolvem, esses três professores iniciantes de Educação Física construíram aprendizados em comum durante a primeira fase de suas vidas profissionais. Desses aprendizados, oriundos das influências do meio em que atuam, destaco quatro, que sintetizo nas seguintes características:

1) Ministram as aulas e vão embora;
2) Dedicam-se exclusivamente ao momento das aulas, a hora-aula;
3) Não se envolvem nas discussões pedagógicas e nos projetos de escola e de secretaria;
4) Elaboram e desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir daquilo que acreditam ser o ideal e/ou melhor e possível a ser feito.

Compreensão que sustento na perspectiva identificada por Day e Gu (2012, p. 65), segundo os quais a vida profissional dos professores é permeada por “influências críticas” pautadas em “incidentes críticos”. Incidentes críticos que, segundo esses autores, são criadas e produzidos por nossa forma de contemplar uma situação e reflete as nossas interpretações do significado de um acontecimento ou uma situação, e podem ser interpretados como um juízo de valor que fazemos com base no nível de significatividade que atribuímos ao significado de um incidente (DAY; GU, 2012).

3.2. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: ACESSO AO EMPREGO E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Nesta categoria de análise apresento como os três colaboradores da pesquisa ocuparam seus postos de trabalho, suas expectativas profissionais e onde localizam a escola nas suas vidas profissionais. Partindo da perspectiva que esses três aspectos estão conectados entre si e são significativamente influenciados pela configuração da profissão docente, destaco a forma como a expansão do ensino superior impacta o trabalho docente e, mediante as especificidades da área da Educação Física, a forma como tais impactos permeiam as concepções desses três professores iniciantes.

Para isso, organizei essa categoria em duas subseções: (i) acesso ao emprego e precarização do trabalho docente e (ii) das expectativas profissionais à representação da escola.

3.2.1. Acesso ao emprego e precarização do trabalho docente

O professor Rafael se aproximou da escola Eurico Dutra para realizar observações de aulas de Educação Física, tarefa exigida durante sua formação inicial. Tão logo findou essas atividades acadêmicas, foi contratado pela escola para ministrar as aulas de Educação Física na Educação Infantil, como assim explicou:

> Iniciei no colégio para fazer observações daquela disciplina de psicomotricidade. Eu estava ali como um observador, eu não interagi diretamente com as crianças e fiz as minhas observações. Aí surgiu a oportunidade de entrar na escola, trouxe o meu currículo e fui selecionado. Muito também em função de já ser conhecido no colégio, eu estudei aqui, minha mãe trabalhou aqui, na secretaria do colégio eu tive as portas abertas. Comecei mais como experiência e com poucas turmas, eu tinha, se não me engano, só seis turmas. Não tinha colado grau ainda e aquele ano eu fiquei somente com esta seis turmas de educação infantil, eram poucas turmas, depois daquele ano sim aumentou (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

O mesmo aconteceu com Sílvio, que aproximou-se da escola Getúlio Vargas para realizar o estágio supervisionado do curso de Educação Física e também começou a trabalhar na escola antes da conclusão do curso. No seu caso, primeiro foi contratado como estagiário e depois de formado como professor titular, porém, segundo ele, em ambos contratos assumiu o cargo de professor titular de suas turmas. Comenta ele:

> Fiz o meu estágio do curso aqui na escola, depois fui chamado e comecei a dar aula normal como professor titular para aquelas turmas do ensino médio. Tinha turmas somente do ensino médio (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Em ambos os casos, a aproximação das escolas antes de concluída a formação inicial configurou um caminho que possibilitou as suas contratações.

Aspecto esse que torna-se possível porque, tratando-se de escolas particulares onde não há concurso de professores, o contrato além de ser a única forma de vínculo empregatício existente, garante à escola autonomia suficiente para firmar e romper contratos quando necessário, aspecto observável nas seguintes respostas dos diretores dessas escolas:

> Recebemos permanentemente currículos de professores. Quando necessitamos de um profissional recorremos ao banco de dados (aos currículos) e marcamos entrevistas com os candidatos. Além disso, muitas vezes recorre-se às instituições da rede sinodal para solicitar recomendações e indicações (QUESTIONÁRIO DA DIREÇÃO, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 2012).

> Realiza-se um processo de seleção de pessoal, com análise de curriculum vitae, entrevista e em algumas situações com escrita de um histórico. Observa-se muito a formação e a experiência de sala de aula (QUESTIONÁRIO DA DIREÇÃO, ESCOLA EURICO DUTRA, 2012).

Sendo assim, o processo de seleção é interno e as relações pessoais podem viabilizar as admissões.

O caso de Júlia foi bem diferente, uma vez que o período anterior à contratação pela CRE foi marcado por angústias e uma longa espera. Essa professora, formada em 2006 e já inscrita na CRE, deixou currículos nas escolas particulares e academias de musculação, mas foi chamada somente em 2009 para contrato emergencial pelo Estado. Durante o tempo entre colação de grau e contratação pelo Estado, ela permaneceu trabalhando na empresa de sua família e teve apenas uma breve atuação profissional em uma academia de musculação. Explica ela sobre esse período:

> Abriu as inscrições na CRE, eu me inscrevi, deixei currículo, isso em 2005. Me formei em 2006 e passou três anos e nada, eu já tava indignada. A gente estuda tanto e nada, não sai concurso e nada. Aí eu fui chamada, isso que no ano que eu entrei teve novos contratos e eu me inscrevi de novo, mas eu fui chamada pela vez que eu me inscrevi em 2005, que eu já era, então, uma das primeiras da lista. [...] Foi um desafio. Como eu disse, nunca tinha entrado numa escola a não ser nos estágios, mas mesmo assim eu me senti bem preparada. Quando fui chamada lembro que fui para casa e passei a semana preparando aula para começar a dar a aula (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Tal relato, indica a frustração de ter formação e não conseguir um emprego, algo que causou certa insatisfação em Júlia. Porém, indiferente a esse sentimento e o longo tempo que levou até ser contratada, ela demonstra que mantinha vivo o entusiasmo e desejo pela docência.

Sobre o seu vínculo empregatício, Júlia explica que o contrato, diferente da nomeação via concurso público, tem a vantagem de não haver os mesmos descontos provenientes dos encargos salariais, no entanto não há garantia de emprego, somente especulações de que há como ela ser efetivada depois de um longo período de trabalho interrupto. Ela esclarece:

> Assim, tem o contrato temporário onde tu pode dar aula durante quatro meses, seis meses, um ano... e isso pode ir sendo renovada, mas o meu é o "contrato indeterminado", onde eu estou contratada desde 2009 e nunca teve no final essa coisa de cortar contrato e renovar contrato quando começa o ano, nunca teve! Entrei em 28 de abril de 2009, se não me engano, e desde então eu to direto, ganho normal os meses de férias, porque tem aqueles contratos que simplesmente cortam e tu sai. [...] Sou empregada como qualquer professor e no contrato a gente ganha um pouco a mais justamente por não ter o fundo. Tem pessoas que dizem que este contrato tem direitos adquiridos, que não podem te colocar na rua depois de cinco anos, mas, se é verdade ou não, eu não sei... e muitos já falaram que depois de cinco anos te mandam embora (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Sublinho que, embora o principal vínculo empregatício da escola pública seja o concurso público, a própria direção da escola Rui Barbosa entende que desvalorização do magistério afasta os professores da REE, por isso, quando precisa de professores solicita para a CRE e aguarda novas nomeações ou contratações, dependendo do que há "disponível". Processo que a diretora dessa escola assim explicou:

> Uma das obrigações da direção é o controle do recursos humanos da escola, o que é feito por meio dos processos de nomeação ou contratação. Para isso, quando necessário a escola solicita professores à CRE, que verifica a disponibilidade de professores aprovados no último concurso [os nomeados] ou que deixaram currículo e aguardam uma vaga de emprego [os contratados], e o envia à escola para que este se ajuste aos horários das turmas (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 71, ESCOLA RUI BARBOSA, 26/12/2012).

Haja visto estas informações, entendo que no caso de Rafael e Sílvio o acesso ao emprego foi viabilizado por situações circunstanciais. Nesse caso, as relações pessoais estabelecidas/construídas nas escolas anteriormente a conclusão da formação inicial foram mais significativas para viabilizar suas contratações do que os incentivos políticos à formação inicial. Aspecto que pode ser relacionado com o relato de Júlia, que buscou emprego nas escolas particulares e, mesmo formada, não conseguiu.

Ao somar essas considerações com as dificuldades enfrentadas pela professora Júlia nos anos seguintes à conclusão da formação inicial, percebo que a expansão do ensino superior fomenta o aumento do número de professores desempregados no mercado de trabalho, cujo emprego é uma questão de estar "na hora certa no local certo", uma vez que, mesmo não formados e, talvez, nem prontos para assumir a docência, Rafael e Sílvio foram guindados pela escola porque surgiu a necessidade de contratar professor de Educação Física.

Relaciono esse quadro com as considerações do informante privilegiado Davi[30], que associa o financiamento dos cursos de formação de professores com a dificuldade de assumir postos de trabalho e pagá-los depois de formados.

> Quando entrou o Fies, com 100% de financiamento, com a possibilidade de pagar trabalhando, a gente teve um... vamos dizer assim, a gente estaria meio que numa curva descendente e a gente estabilizou e voltou a crescer um pouco [quanto ao número de estudantes], isso em relação ao bacharelado. Foi uma coisa muito interessante essa questão ai, né? Hoje o que mais se discute, que se tem escutado, é como conseguir que o aluno depois de formado vá conseguir ser professor? Essa é que é a grande questão. Porque tem muitos que vêm fazer [a formação inicial] porque vai utilizar o financiamento para fazer a licenciatura... depois aproveito que to trabalhando e vou fazer o bacharelado... Então, tem muito dessa parte assim. Bom, então a grande questão é: O financiamento garante que tu vai ser professor? Não tem como, né! Agora, há um incentivo? Sim, com certeza há (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Relaciono também a expansão do ensino superior com a flexibilização dos vínculos empregatícios, cuja consequência pode ser observada na desvalorização do magistério. Nesse caso, as formas de "contratos", como vínculo empregatício, torna-se ponto chave da discussão dessa categoria, isto é, na relação que estabeleço entre a expansão do ensino superior e suas implicações no trabalho docente. Pensamento que sustento, inicialmente, em Ball (2004; 2011), segundo o qual o contrato de trabalho, seja pelo Estado e pelas instituições privadas, somado a atual organização do mercado de trabalho, a competição por emprego e outros processos de mercantilização, constituem elementos centrais do projeto de reestruturação produtiva capitalista.

Explica Oliveira (2004), que a nova configuração das condições de trabalho induziu várias mudanças no contexto do trabalho docente, como a queda nas taxas de sindicalização, a redução do número de greves e a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista. Sendo que essas últimas geram insegurança e conflitos entre o

---

30 Davi é atualmente o coordenador do curso de Educação Física/Licenciatura da Unimodelo. Esse professor, ingressou nessa IES no ano de 2002, em 2008 assumiu a coordenação do curso de Educação Física e, com a fragmentação do curso entre licenciatura e bacharelado, manteve a posição de coordenador da licenciatura. Paralelamente à coordenação, ele é também professor de disciplinas em ambos os cursos.

professorado. Situação vivida pelo informante privilegiado Márcio[31], professor recentemente nomeado pelo Estado para atuar na escola Rui Barbosa, que procurou o concurso público porque, embora seja uma baixa remuneração, é um emprego com garantia de permanência, diferente da escola particular, como assim me disse:

> Márcio fez o concurso público no Estado com o principal objetivo de garantir a sua aposentadoria e ter estabilidade no emprego. Afirma que na rede particular tem boas condições de trabalho e não há motivos para temer uma demissão, porém, como não há qualquer tipo de garantia de emprego ele nunca sabe o que futuramente pode acontecer (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 61, REUNIÃO 06, ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA, 04/12/12).

As considerações desse informante convergem com as perspectivas de Oliveira (2004), uma vez que a reestruturação produtiva do trabalho no cenário mundial corroborou para a precarização das condições de trabalho e de emprego à nível nacional e local. Fato que, para a Educação Física escolar no contexto de Lajeado, pode ser observado na alta concorrência por emprego, tanto da escola particular quanto pública. Sendo que, a garantia de emprego torna o tipo de vínculo empregatício um fator decisivo na construção da vida profissional de cada professor.

Explica Dubar (2009, p. 127), que vivemos atualmente os efeitos de um processo de "desagregação da sociedade salarial", observável na desregulação do mercado de trabalho e no risco de "desfiliação" do local de trabalho dos menos graduados, dos mais frágeis e dos menos protegidos. Situação essa que Júlia se encontra, uma vez que já é a segunda vez que busca aprovação no concurso público do magistério do estado do Rio Grande do Sul para garantir a sua permanência na escola.

Compreensão enfatizada pela própria direção da Escola Rui Barbosa, que procura incentivar os professores a fazer o concurso, porque sabe que essa é a única forma de mantê-los na escola. Além disso, o concurso também é a forma de evitar a rotatividade de professores contratados, que desistem do contrato temporário quando encontram um outro emprego com melhores condições de trabalho e retorno financeiro. Sobre isso, vale destacar o seguinte registro de campo:

> Explica a diretora que a única forma de se manter na escola é o concurso, por isso enfatizam que os professores devem estudar e fazer o concurso. [...] Segundo ela, a partir do concurso um novo professor ser nomeado e enviado

[31] Márcio leciona História há cerca de dez anos na rede particular, sendo que há seis anos é contratado pela escola particular Eurico Dutra. Foi recentemente nomeado pelo Estado para atuar na escola Rui Barbosa e mantém os dois vínculos empregatícios porque, segundo ele, numa escola tem o salário e as condições de trabalho que deseja e na outra, a pública, tem estabilidade no emprego.

> à escola para substituir o último professor com contrato. Neste caso, o contrato do professor temporário é, simplesmente, rescindido e o nomeado assume no seu lugar. Situações que, segundo a direção, gera desconforto e tensão. Como ocorreu neste final do ano de 2012, com a chegada do professor (de biologia) enviado pela CRE na última semana de atividades na escola, sendo que ninguém, nem mesmo a direção da escola sabia. Essa situação pegou a professora de biologia contratada, a supervisora e a direção da escola de surpresa, gerou um clima de dúvida entre a equipe diretiva e muita tensão, sensibilização, indignação e revolta entre os professores (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 71, ESCOLA RUI BARBOSA, 26/12/2012).

Essa situação demostra, inicialmente, que a lógica da escola pública é diferente da particular, pois a liberdade de admissão e demissão de professores não está relacionada ao baixo desempenho profissional dos professores e tampouco visa favorecer a qualidade do ensino oferecido. Pelo contrário, segundo Júlia, é uma situação complicada, muito delicada e indica desconsideração com o professor contratado, uma vez que indiferente da qualidade do trabalho que realiza é simplesmente substituído pelo professor nomeado à qualquer momento.

Nesse sentido, diferente do que pode-se pensar, o contrato na escola particular torna-se mais seguro que o contrato na escola pública, uma vez que o professor da escola particular pode permanecer na escola se desenvolver um trabalho qualificado, diferente do contrato emergencial, que mesmo a atuação qualificada não garante que o professor contratado não seja substituído pelo professor nomeado.

Fato esse, que permite compreender porque Sílvio mesmo sem garantia de permanência na escola sente-se seguro, como assim explicou:

> Não, garantia de emprego não. Também nunca li o contrato assim em si, mas acho que não. Mas me sinto seguro. Não penso em ser demitido, pelo jeito que eu trato os alunos, por me dar bem com os professores, do jeito de ser carismático. Me sinto seguro mesmo. Não me passa pela cabeça ser demitido (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Conforme salientou, Sílvio sente-se tranquilo quanto a sua permanência na escola porque entende que faz um bom trabalho, visibilizado na forma como se relaciona com os alunos e com os outros professores da escola. Além disso, ele demonstra despreocupação e, em certa medida, pouco interesse em analisar seu contrato de trabalho, sugerindo que, para ele, as condições de trabalho, do jeito que estão, são do seu agrado.

Convergindo com minhas análises anteriores, Rafael afirma que a insegurança de permanecia na escola Eurico Dutra é constante entre o professorado. Afirmação também identificada pelo informante Leonardo[32], que relacionou essa insegurança com a alta

[32] Leonardo é professor de História na escola Eurico Dutra a mais de seis anos, com passagem pela rede de

concorrência entre professores que disputam empregos no mercado de trabalho, ainda mais evidenciada em escolas particulares com melhor estrutura física e boa remuneração. Mesmo assim, Rafael sente-se completamente seguro de sua permanência na escola, como assim afirma:

> Tenho carteira assinada, mas não é garantia nenhuma. Eles podem simplesmente me chamar amanhã e dizer que não precisa vir mais e deu, isso pode acontecer. Não tem garantia nenhuma de continuidade no colégio e no meu trabalho até. Esta é uma escola que gera uma insegurança. Mas insegurança eu não tenho. Pelo motivo que te disse antes [porque reconhece a qualidade de seu trabalho docente] (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Porém a segurança de Rafael, fruto da consciência da qualidade do seu trabalho, não lhe garante a permanência na escola e tão pouco descarta concorrência entre os professores e o risco do desemprego.

Dado exposto, diante das informações até aqui apresentadas nessa categoria, entendo que os riscos que o contrato de trabalho representa (seja na escola pública ou particular) estão associado à lógica do livre comércio de mão de obra e ao elevado número de professores que disputam emprego no mercado de trabalho. Interpretações que relaciono com o processo de precarização do trabalho docente identificado por Oliveira (2004), segundo a qual:

> Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

No centro do processo que leva à precarização dos vínculos empregatícios identifico a expansão, e até mesmo a democratização, do ensino superior. Compreensão que encontro apoio em Sennett (2009), segundo o qual o aumento massivo da oferta de Educação Superior corrobora para que centenas de pessoas e seus currículos façam filas por uma chance de ser entrevistado para vagas de emprego, devido à enorme oferta de jovens trabalhadores qualificados em muitas carreiras. Explica Sennett (2009):

> Há, claro, motivos concretos para obter um diploma. Dados americanos (representativos de todas as economias avançadas) mostram que os aumentos de renda na última década foram cerca de 34 por cento mais para

---

ensino pública e particular em outros municípios.

> trabalhadores com diploma universitário do que para aqueles com diploma do segundo grau — quer dizer, os de formação universitária, que começaram ganhando mais, aumentaram a disparidade entre eles e seus colegas menos educados em 34 por cento, numa única década. A maioria das sociedades ocidentais abriu as portas das instituições de educação superior; estima-se que em 2010, das pessoas com vinte e cinco anos, 41 por cento nos Estados Unidos terão um grau universitário de quatro anos, e 62 por cento pelo menos um de dois anos; prevê-se que as porcentagens para a Grã-Bretanha e Europa Ocidental serão 10 por cento mais baixas. Contudo, só um quinto dos empregos na força de trabalho americana exigem diploma universitário, e a porcentagem desses empregos de alta qualificação sobe apenas lentamente (SENNETT, 2009, p. 104).

Convergindo com a mesma linha de pensamento de Sennett (2009), Castro (2008) enfatiza que a reestruturação das formas de produção capitalistas, iniciada na década de 1970, suscitou a demanda e a exigência de mercado por profissionais qualificados e tornou o ensino superior no mecanismo de aquisição da qualificação – ou competência – necessária para assumir postos de trabalho altamente rentáveis na sociedade atual. Explica a autora que:

> A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e bem treinada (CASTRO, 2008, p. 78).

Tal contexto, alavancou o aumento significativo do número de IES durante a década de 2000 (CASTRO, 2008), e fez com que os empregos em áreas como informática, *marketing*, pesquisa e desenvolvimento, consultoria, educação e formação, saúde e trabalho social, entre outras, conhecessem um progresso sem precedentes desde o final do século XX (DUBAR, 2009).

A lógica produtiva da formação estendida à formação de professores, do magistério e das licenciaturas em geral, segundo a Anfope (2000), implicou na baixa da qualidade da própria formação inicial e, principalmente, alterou as relações de trabalho. Essas alterações geraram reflexos imediatos na carreira docente devido a outras formas de vínculos empregatícios e a continuidade da redução salarial, constituindo um quadro de "precarização do trabalho docente através da proliferação dos contratos temporários e da contratação por 'prestação de serviços'" (ANFOPE, 2000, p. 21) [grifo do autor].

Diante desse quadro, percebo que a política pública de formação de professores, valendo-se do incentivo político a criação das IES e de programas como UAB, Parfor, Fies, Prouni entre outros, mesmo beneficiando o desenvolvimento profissional da população brasileira corroborou para a "superexploração do trabalho docente" (ANFOPE, 2000, p. 21).

Isso porque os dispositivos legais fomentaram uma verdadeira corrida pelo diploma a partir do ano de 1999, cujos cursos de formação de professores pareciam verdadeiras “fábricas de diploma”, muitas vezes despreocupadas com a qualidade da formação e configurando um processo de certificação e/ou diplomação (ANFOPE, 2000).

Reforço que a expansão do ensino superior fundamental e deve ser fomentada politicamente, e que, em países populosos e com grandes níveis de desigualdade social como o Brasil, precisa de modelos de gestão de instituição escolar baseados na combinação de formas de planejamento e controle central, associados à política pública de âmbito educacional e ao apelo a financiamentos (OLIVEIRA, 2004). Compreensão que observo na seguinte fala de Júlia:

> Tenho o Fies. Olha, foi uma decepção. Tem o lado bom e o ruim, o bom é que eu pude fazer todas as disciplinas, mas, [...] tenho que pagar até 2016, o prazo máximo. To vendo agora para renegociar isso, e entrei até na justiça contra o Fies. [...] Mas se não tivesse o Fies não teria condições [de cursar o ensino superior], ou estaria até hoje estudando. O Fies era 70% e os outros 30% eu pagava, sempre trabalhei, se não o pai e a mãe não teriam condições de pagar (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Ao destacar efeitos polêmicos e controversos da expansão do ensino superior, sublinho que o financiamento, por exemplo, é decisivo para a formação inicial e, também, tem implicações nas possibilidade de emprego, algo que relaciono com as seguintes explicações de Dubar (2005):

> O aumento de um desemprego estrutural atingindo principalmente parcelas inteiras da juventude colocou novamente, no primeiro plano das análises, o problema do emprego. A questão principal já não é saber quais atividades constituem “profissões” ou quais indivíduos se tornam “profissionais”, mas compreender e, se possivel, explicar tanto as transformações do acesso ao emprego como as reestruturaçãos dos planos de carreira que implicam exclusões duradouras da esfera das atividades reconhecidas (DUBAR, 2005, p. 221).

Dessa forma, percebo que o fomento ao ensino superior é importante, mas que ele também corrobora para materializar de um quadro no qual a relação do professor com o seu local de trabalho, a escola, é ressignificada. Nesse caso, dos três colaboradores da pesquisa, tal relação influencia significativamente suas expectativas profissionais – como discutirei a seguir.

3.2.2. Das expectativas profissionais à representação da escola

A partir da discussão anterior percebo que a política pública de formação de professores ao cumprir com sua tarefa de massificar o ensino superior, corrobora, em certa medida, também para reforçar a precariedade do emprego, que consiste em "novos tipos de contrato de trabalho" (DUBAR, 2009, p. 124). Fato que, por sua vez, corrobora para a precariedade do trabalho, sintetizado por Dubar (2009, p. 124) como "novas formas de atividades mais aleatórias".

Entendo assim, porque percebo que uma implicação da precariedade do emprego é a forma como Júlia, Rafael e Sílvio, se tratando de licenciados para atuar nas áreas escolar e não-escolar, passam a rever suas expectativas profissionais e, dessa forma, suas próprias concepções a cerca da escola.

Júlia, dessa forma, mobilizada pela insegurança gerada pelo contrato temporário, entende que:

> Hoje em dia queira ou não queira a gente tem que ter alguma segurança financeira. Não to aqui na escola por tá, também, tu precisa de dinheiro, tem tuas despesas. Por isso eu não lago o meu outro emprego e não pego 40 horas na escola. Tem uma professora, [por exemplo] que está apavorada, largou o seu outro emprego para pegar 40 horas em duas escolas. Agora saiu da escola e está apavorada (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Pensando assim, diante das dificuldades que encontra na escola, Júlia acredita que não se dedicará exclusivamente à docência e pretende trabalhar, também, na área não-escolar. Disse ela:

> Adoro academia, adoro. Talvez se tivesse sido mais valorizada financeiramente quando eu trabalhei um tempo, eu teria ficado na academia. Porém eu queria sempre trabalhar numa escola, eu queria esse desafio, saber como que era, eu também não tinha conhecimento do que era. Hoje eu vejo assim, que a escola é uma área muito boa, muito legal, gosto, mas, vou ser bem sincera, se fosse para trabalhar dentro de uma sala de aula, se fosse para ter 40 horas semanais eu não aguentaria. [...] seria muito maçante ter pegar 10, 20 turmas. Eu não conseguiria trabalhar só na escola (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

No entanto, embora Júlia afirma que o trabalho não-escolar era um de seu desejos profissionais anteriores ao ingresso no curso de Educação Física, ela enfatiza que o salário, independente do local de trabalho, é um fatores decisivo nas suas escolhas profissionais, como assim respondeu quando a questionei porque continua trabalhando na escola:

> Primeiro, eu gosto da área da Educação Física [escolar], mas primeiro é porque eu preciso. Ganho pouco mas preciso estar trabalhando para me manter. Isso é que me motiva, mesmo que o salário não motiva tanto, né? E deveria ser muito mais, mas é uma coisa que me motiva a continuar (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Essas informações evidenciam o quanto o emprego e o salário são decisivos para a continuidade ou mudança de local de trabalho e entre as áreas de atuação escolar e não-escolar. Situação semelhante à de Sílvio, que mantem vivo o antigo desejo de dedicar-se à área não-escolar porque entende que a escola nunca será o melhor local de trabalho devido a atual representação social do professor e a desvalorização do magistério. Por isso, ele pretende dedicar-se ao futebol, com assim explica:

> Hoje me vejo mais no futebol do que na escola, mas eu pretendo no turno da manhã ter pelo menos uma escola para dar aula, por gostar também de dar aula para as crianças, que ali tu envolve mais. [...] Não, a escola não seria o primeiro plano, seria o futebol mesmo. É que o professor financeiramente não é valorizado na escola. É que na escola tu não vai sair muito daquele valor e no futebol, claro que no futebol pode ter altos e baixos, mas no futebol se numa manhã tu tiver vinte alunos na escolinha, por mês numa manhã tu ganha mais do que tu ganha na escola. Essa é a diferença (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Dessa forma, parece haver possibilidade concreta para Sílvio desligar-se da escola, uma vez que, para ele, a escola está em segundo plano na sua expectativa profissional.

> Pode ser que a partir do momento em que o meu trabalho no futebol esteja indo bem, esteja me sugando muito tempo, daqui a pouco trabalhando todos os turnos, o futebol me sugando, tendo que fazer as coisas de noite e não tenho tempo para mim viver, daqui a pouco eu vou pensar em sair da escola para dar mais atenção pro futebol que é o que eu quero e para a minha vida pessoal também. E financeiramente também porque no futebol tu iria ganhar mais e na escola não. E isso iria pesar porque o futebol tu também trabalha sábado e domingo e tu tem que ta preparado que nisso tu vai ter sábado e domingos, ainda mais quando tu tiver equipe mais de rendimento tu não vai ter mais final de semana... então daqui a pouco em vez de fazer a parte teórica e de organização que tu faz de noite em casa tu iria usar esse turno que tu iria estar na escola para ficar em casa e fazer isso (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Em meio a esse contexto, pergunto a Sílvio o que o motiva a trabalhar na escola, e ele assim responde:

> O carinho dos alunos, dos alunos comigo. A sensação de tu chegar na escola e ver que eles já estão te esperando ali na fila e eles vêm te abraçar, e começa: Oi sor! Sor! E te abraça! E daqui a pouco um te dá até um chute na bunda mas numa forma de brincar, de querer atenção do professor para brincar com eles. E nas outras turmas também, eles vem correndo, gritando, as vezes até gritando demais, e te dão abraço. [...] É isso, isso faz bem para o ego é legal (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Diante dessa resposta, percebo que a permanência de Sílvio na escola é regulada por uma relação de custo-benefício, ou seja, ele continua trabalhando na escola enquanto encontra condições favoráveis e o retorno financeiro que acredita suficiente. Mas pode diminuir sua carga horária de trabalho na escola ou abandoná-la se o trabalho com o futebol passe a lhe render mais financeiramente.

Já o caso de Rafael é completamente diferente, uma vez que esse professor coloca a escola em primeiro lugar na sua vida profissional, como disse:

> Cara, eu gosto muito disso aqui, e eu vivo muito intensamente o colégio, por justamente eu ter crescido aqui dentro. E na minha vida profissional aprendi muito aqui dentro, devo muito ao colégio o que eu desenvolvo. Acho que profissionalmente é isso. [...] Eu pretendo sempre trabalhar em escola, não diria pra ti somente em escola, mas como eu to hoje, que trabalho na escola e na hidroginástica. Mas não me vejo totalmente fora da escola, pretendo sempre ter este vínculo com a escola justamente pelo retorno e porque eu gosto de trabalhar com criança e pessoas, no caso, e com adolescentes. Não me vejo fora disso (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Este professor, que inclusive ingressou no curso de Educação Física com o principal objetivo de trabalhar na escola, assume a docência em Educação Física como a profissão que escolheu e diferente de Júlia (que pretendia trabalhar em academias de ginástica) e Sílvio (de trabalhar com o futebol), a sua realização profissional está na Educação Física escolar.

No entanto, com o passar desses primeiros anos de trabalho, Rafael redefiniu algumas de suas expectativas profissionais. Ele explica:

> Não, nunca pensei antes em trabalhar fora da escola, em função também de remuneração, né? Tu ouvia falar muito mal por exemplo de academia e coisa e eu não tinha também essa visão mais ampla da área de bacharelado na Educação Física. Depois e agora que eu percebi outros, de estar no curso que eu percebi outros caminhos. [...] Eu tinha a visão de que Educação Física era na escola, onde eu queria realmente trabalhar, não que eu não queira agora, né? Eu quero também, eu gosto disso, eu gosto de trabalhar com criança, com adolescente, de lidar com eles, mas eu percebi que a Educação Física vai muito além disso né? Já trabalhei em academia também, e agora to trabalhando na hidroginástica e percebi que é legal também. O convívio, também com pessoas, é diferente mas é muito bom trabalhar nesse campo, que antes eu não me via trabalhando numa academia, numa hidroginástica, né? E agora indo atrás destes conhecimentos também eu consigo trabalhar também dentro destas áreas e gosto também, muito bom! (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Percebo, que Rafael depois de envolver-se profissionalmente com maior intensidade na área não-escolar, passou a identificá-la dentre suas perspectivas profissionais. Fato que, ao final, faz com que localize a escola como “mais uma” opção de trabalho dentre tantas possibilidades. Compreensão que leva-me a pensar que esse professor, mesmo “apaixonado”

pela docência, divide sua atenção entre os locais onde trabalha e, com isso, coloca a escola no mesmo patamar de importância de outros postos de trabalho.

De fato, a escola é um posto de trabalho como outros espaços de atuação profissional da área da Educação Física. Porém, destaco a atual configuração do mercado de trabalho e precarização dos vínculos empregatícios são fatores que podem implicar até mesmo no abandono da escola. Constatações que relaciono com o seguinte questionamento de Dubar (2009, p. 226): “Como construir projetos profissionais quando nos arriscamos a ficar expostos a eventualidades permanentes e os comportamentos oportunistas podem tornar-se os mais gratificantes?”

Enfatiza Dubar (2009, p. 226) que as formas de trabalho, antes de compreender uma diversificação ou uma explosão das formas de emprego, das organizações de trabalho e dos conteúdos de atividade, são elementos que desencadeiam uma vasta recomposição dos ciclos de vida profissional, “cuja duração tende a se reduzir e o próprio estatuto a se tornar mais fluido, mas incerto, mais ambivalente”. Além disso, põe em evidência que o sentido do trabalho vai sendo (re)configurado pelo próprio trabalhador, uma vez que o sentido do trabalho pode ser identificado como “o componente das identidades profissionais que concerne à relação com a situação de trabalho, ao mesmo tempo a atividade e as relações de trabalho, o auto-comprometimento com a atividade e o auto-reconhecimento pelos parceiros” (DUBAR, 2009, p. 127).

O que emerge da compreensão que os colaboradores do estudo passam a fazer do trabalho docente, é a forma como eles entram na escola, ministram as aulas e vão embora. Isso porque, passam a compreender que seu trabalho é composto pelas tarefas remuneradas, e que outros tipos de envolvimento com a escola são facultativos. Nesse caso, o trabalho docente é reduzido ao momento da aula e o envolvimento com a escola é inexistente. Aspectos que associo à Sennett (2009, p. 33), ao afirmar que a flexibilidade dos vínculos empregatícios e a possibilidade constante de mudança de emprego “afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento”.

3.3. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A FASE INICIAL DA VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES COLABORADORES

Nesta categoria identifiquei como foi o acolhimento da escola aos três colaboradores deste estudo, bem como o que eles pensam sobre os primeiros anos de trabalho docente. A partir disso, discuti as relações que estes professores estabelecem na escola e, ao final, destaquei como os programas de democratização do acesso ao ensino superior influenciam a Educação Física no contexto das escolas pesquisadas.

Para organizar melhor esta discussão, dividi esta categoria nas seguintes subseções: (i) os primeiros anos de trabalho docente: esclarecendo a tranquilidade; (ii) desvalorização dos saberes da Educação Física, e (iii) falta de reconhecimento e isolamento dos professores colaboradores: fechando um "círculo vicioso".

3.3.1. Os primeiros anos de trabalho docente: esclarecendo a "tranquilidade"

Com o intuito de compreender como foram os primeiros anos de docência destes três professores iniciantes de Educação Física e como foi esse contato inicial com a cultura escolar das escolas investigadas, nesta seção apresento como esses professores percebem o início do trabalho docente.

Segundo Rafael, desde o início de sua contratação teve o auxílio necessário para realizar com sucesso suas práticas de ensino. Sempre elaborou, individualmente, as aulas de Educação Física e na maioria das vezes não teve grandes dificuldades, como assim me disse:

> Logo que eu entrei, quando eu tinha a educação infantil eu me virei por minha conta e risco, eu planejava a aula e muito na educação infantil eu trabalhava com a psicomotricidade. Nós temos uma sala de Educação Física e nessa sala eu monto desafios onde as crianças de dois anos, aí, dentro dessa sala de aula, com a psicomotricidade eu envolvia eles. E eles sempre gostaram e sempre deu tudo muito certo. Eu diria que na educação infantil a psicomotricidade é o carro chefe, tu leva na sala e eles estão realizados, eu tenho um material muito bom, e tu vê, se não está dando muito certo tu muda, mas poucas as vezes precisei, sempre deu muito certo. [...] Na escola sempre me deram total apoio e tudo que eu precisei sempre me foi entregue, de material, de apoio, de relação a alguma dúvida que eu tinha. Eu sempre falei com a coordenadora da educação infantil ou com a vice-diretora, que na época eu tinha mais contato [...] mas foram raras as situações de conversa com eles. Normalmente quando eu conversava com a coordenadora era em reunião... aí surge alguma dúvida, alguma coisa, daí tu expõe logo para a coordenadora, até mesmo de material, tu traz ali, nem sempre o material vem, mas eles te dão um retorno que o material para agora não será

> possível... é bem tranquilo (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Com base neste diálogo, percebo que a escola busca dar suporte para o professor iniciante, mas que, no caso de Rafael, o contexto da escola não apresentou dificuldades que prejudicasse o desenvolvimento de trabalho.

Sílvio, de forma diferente, logo ao ser contratado sentiu a necessidade de mais experiência para relacionar-se com os alunos e resolver conflitos que surgiam no cotidiano do trabalho em classe. Porém, semelhante a Rafael, afirmou que pôde contar com o apoio da direção e da supervisão escolar sempre que precisou e que depois, com mais experiência na relação professor-alunos, o trabalho docente passou a ser mais fácil, como ele próprio afirma:

> Como eu só tinha dado aula no estágio, e no estágio não tem aquela responsabilidade como o professor titular, nas primeiras aulas – as duas ou três primeiras aulas – eu tinha um pouco de nervosismo, de como os alunos iria te receber, depois tranquilo. Comecei a puxar os alunos para o meu lado, ser amigo deles, depois foi tranquilo. [...] Mas assim, nestes quase quatro anos, a cada ano que passa fica mais tranquilo dar aula, me sinto com mais segurança (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Com relação a facilidade identificada por esses dois professores, entendo que ela não podem ser separada da realidade singular destas escolas particulares. A qual é bem diferente da realidade encontrada por Júlia, que na primeira escola onde atuou, logo ao ser contratada pelo Estado, sofreu com as condições precárias de estrutura física, a indisciplina de alunos e a dificuldade de desenvolver os conteúdos da Educação Física. Explica ela:

> São quarenta alunos dentro de uma sala de aula, e não são colegas de faculdade, acostumados. [No início] Foi difícil. Tive muitas dificuldades por ser uma escola de periferia. Quando eu cheguei lá a diretora me chamou e disse: “Eu vou te dizer de cara para depois não dizer que eu estou mentindo, teus alunos são assim, assim e assim!”. Bom, eu me apavorei. Isso foi em março, e de setembro até dezembro daquele ano passaram quatro professores por lá [de outras disciplinas], os professores pediam para sair porque os alunos eram terríveis (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Contudo, Júlia sublinhou que teve o apoio da direção daquela escola e com o passar do tempo criou vínculos afetivos com os alunos e, com isso, superou as dificuldades iniciais. Dificuldades estas que Júlia não encontrou na escola Rui Barbosa e acredita que seja porque, agora, está em uma escola com melhores condições de trabalho e sente-se mais experiente. Ela afirma:

> Aqui nessa escola eu não tive dificuldade nenhuma, talvez porque eu já conhecia algumas dificuldades, porque já tinha dado aula para ensino médio noutra escola, ou porque os alunos também poderiam já estar acostumados

> com aulas dos outros professores. Mas não tive dificuldade nenhuma! A direção era bem bacana. Esse ano e ano passado também, sempre que eu precisei eles deram apoio, não posso reclamar. Falta às vezes pulso firme com os alunos, mas sempre tentaram me ajudar. [...] Na escola eu fui aprendendo a como lidar com as situações, a como resolver isso... achar uma solução para aquilo... o melhor caminho. E assim eu fui aprendendo (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Com base nestas constatações, percebo que a maior dificuldade enfrentada por esses três professores no início de suas vidas profissionais foi a insegurança de trabalhar com o coletivo de alunos e de conduzir as práticas pedagógicas sem conflitos entre os alunos. Não obstante, para os três professores o trabalho docente, desde os primeiros meses de contratação até os dias de hoje, é muito tranquilo. Em outras palavras, para eles trabalhar na escola é fácil.

Diante dessas considerações, percebo que o choque com o real existiu mas o início de suas carreiras docentes não foi marcado por inseguranças e conflitos que colocam o professor iniciante em meio a dilemas pessoais que podem, inclusive, levá-lo a desistir da profissão, como identificado nas pesquisas de autores como Huberman (2007), Marcelo (2009), Nóvoa (1999), Libâneo (2001), Gonçalves (2007) e Perrenoud (1999).

Tal aspecto, me inquietou e motivou a investigar o que de fato tem mobilizado a "tranquilidade" indicada por esses professores iniciantes de Educação Física.

Ao lembrar dos vários momento durante o trabalho de campo que presenciei o sentimento de desconforto, preocupação, conflito pessoal e inquietação de Júlia e Sílvio, bem como dos demais professores da escola, recorri aos diários de campo para buscar informações que, de alguma forma, esclarecessem esse impasse.

Por meio dessa busca, identifiquei que:

> É consensual entre os professores das disciplinas presentes as mesmas falas, como: não conseguem dar aula; perdem muito tempo resolvendo bagunça; não conseguem ensinar; os alunos não têm conhecimento; tem aluno que seria melhor para outro colégio porque são muito bons e merecem aprender; não adiante só aprovar porque os alunos tem que saber alguma coisa. (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 21, CONSELHO DE CLASSE 01, ESCOLA RUI BARBOSA, 12/09/2012).

Considerações que não são específicas à escola pública, uma vez que na escola particular, a preocupação do professorado com a falta de conhecimento e a indisciplina também é pauta de discussão constante, nos intervalos e nos conselhos de classe, como identifico por meio do seguinte fragmento:

> Os professores de outras disciplinas discutem sobre os alunos que estão muito fracos em termos de conhecimento, são preguiçosos e não conseguem aprender todos conteúdos. Uma professora comenta que nunca teve tantos alunos nas suas "aulas particulares", e sugere ao diretor pensar a criação de

> turmas de reforço extraclasse, para ajudar os alunos com mais dificuldade, tipo um projeto no turno oposto, com duas aulas por semana (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 49, CONSELHO DE CLASSE 01, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 17/11/2012).

Tal realidade escolar, pode, inclusive, gerar fortes sentimentos de inquietação e estresse, como enfatizou o informante Leonardo quando dialogamos sobre e preocupação e dificuldade enfrentada cotidianamente pelos professores da escola Eurico Dutra com relação à falta de conhecimento prévio e a motivação dos alunos para estudar. Algo que, não obstante, potencializa cobrança de pais de alunos. Disse-me Leonardo:

> Ao conversar com Leonardo sobre a intensificação do trabalho docente, digo-lhe que ministrar aula na escola pública está complicado e que muitos professores queixam-se dos alunos que parecem que não querem estudar, somente terminar o processo de escolarização para sair logo da escola. Afirma ele, que na escola particular não é tão diferente, porque também está complicado. Diz ele, que o salário é bom, mas vários professores tomam medicamentos para enfrentar a rotina de trabalho e continuar dando aula. E afirma que isso se deve à dificuldade de dar conta do conteúdo programático. Diz ele, que muitos alunos têm grandes dificuldade de aprendizado e ainda existe muita pressão dos pais sobre a escola. Nas suas palavras: "É bastante tensão, os professores estão com os nervos à flor da pele!" (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 40, ESCOLA EURICO DUTRA, 05/11/12).

Esse professor reforça que o conteúdo é a maior preocupação entre os professores, e que ele também sofre com isso, mas aguenta. Afirmou que desligou-se da outra escola onde atuava devido a sobrecarga de trabalho, que muitos professores têm mais de dois empregos e que isso gera conflito com a vida social e em família. Contudo, no final, e indiferente a isso, o trabalho tem que ser feito: tem que ensinar!

Sendo assim, identifiquei nos diários de campo que dois motivos afligem o professorado em geral: a falta de disciplina e comprometimento dos alunos com as aulas e o receio de não conseguir contemplar todo o conteúdo programático previsto para o ano, ou, como escutei frequentemente, "passar a matéria".

Ao refletir sobre ambos motivos, percebo que a primeira dificuldade também é constante aos três professores de Educação Física, porém, fatores como a experiência, a construção de laços afetivos, as normas e regras de conduta, a negociação de conteúdo e a punição, contribuem para que superem tal dificuldade.

A segunda dificuldade – contemplar o conteúdo programático – está relacionada às especificidades de cada área de conhecimento, por exemplo, ensinar o aluno a ler e escrever e compreender textos, fazer cálculos matemáticos, compreender as leis da físicas, identificar os elementos que compõem as estruturas químicas, saber a nomenclatura dos organismos vivos,

entre outras. Dessa forma, a segunda preocupação dos professores, bem maior do que a primeira, está relacionada com os conteúdos da disciplina. Objetivo identificado pelas escolas como a principal função do professorado:

> São deveres do professor: planejamento, execução e avaliação dos conteúdos trabalhados; acompanhamento ao processo educativo dos seus alunos; utilização de metodologias e estratégias de trabalho; trabalhar de acordo com o projeto pedagógico e o plano de estudos; realizar seus planos de trabalho (QUESTIONÁRIO DIREÇÃO, ESCOLA EURICO DUTRA, 2012).

> O professor é o agente do processo escolar. Ele tem o dever de mediar os conteúdos, fazer o aluno aprender, de auxiliá-lo. Precisa ter planejamento, organizar-se e organizar as aulas, seguir o plano de estudos da disciplina, mas tem liberdade para fazer alterações (QUESTIONÁRIO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 2012).

Acrescento às obrigações do professorado os dois registros abaixo, por meio dos quais identifica-se que ele tem liberdade para construir suas práticas pedagógicas desde que os planos de ensino sejam cumpridos:

> Os professores têm bastante liberdade para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. O compromisso em si é trabalharem os conteúdos específicos relacionados nos planos de curso, durante o ano letivo (QUESTIONÁRIO DIREÇÃO, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 2012).

> Os professores devem seguir o PPP, Planos de Estudo, Regimento da Escola e ministrar suas aulas, planejando-as de acordo com a realidade da escola contando sempre com o apoio pedagógico (QUESTIONÁRIO DIREÇÃO, ESCOLA RUI BARBOSA, 2012).

Esses deveres me fazem lembrar Tardif e Lessard (2011), segundo os quais a docência pode ser também considerada como uma atividade instrumental, calcada em manuais, planos de ensino e de curso, orientações pedagógicas entre outras, cujos conhecimentos são codificados e organizados em propostas educativas e cabendo ao professor traduzi-los à sua realidade. Aspecto que materializa o caráter instrumental da docência e pode gerar conflito aos professores iniciantes, uma vez que “um dos maiores problemas encontrados pelos professores noviços ou menos experientes é conciliar o horário e o programa, esforçando-se ao mesmo tempo para não omitir nada e garantir que todas as crianças alcancem seu aprendizado” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 215).

Sendo assim, partindo do pressuposto que os professores de Educação Física têm as mesmas funções que os demais professores da escola e, por isso, sujeitos às mesmas preocupações, percebo que a tranquilidade destes três professores iniciantes tem relação direta com o cumprimento, ou não cumprimento, dos conteúdo da Educação Física. Constatação que

levou-me a profundar a análise de três aspectos: o uso dos planos de ensino pelos colaboradores do estudo, a cobrança da escola sobre o cumprimento destes e a forma como a escola oferece o que Day e Gu (2012, p. 42) identificaram por “retro informação”, ou seja, o retorno das equipes diretivas sobre o trabalho docente desenvolvido pelo professor, aspecto que, para esses autores, mobiliza no professor a confiança em si mesmo, contribuir para sua formação, seu aprendizado, a permanência na profissão e seu compromisso com a docência.

Para Júlia os planos de ensino de Educação Física da escola Rui Barbosa existem somente no papel, isto é, estão escritos, podem ser “consultados”, mas muito pouco são utilizados. Conforme registrei:

> Conversamos sobre o plano de ensino para a Educação Física, segundo Júlia, quando entrou nesta escola, em 2010, ele já estava pronto e assim foi passado para ela. Disse que serve para ter uma proposta escrita porque na prática não é feito, já que, na prática, as coisas acontecem diferente e não há como dar conta de todos os conteúdos descritos DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 42, REUNIÃO 02, ESCOLA RUI BARBOSA, DIA 06/11/2012).

No caso de Júlia, os planos de ensino já estão prontos e não são utilizados porque, segundo ela, não condizem com a realidade da escola. Quando fiz as cópias dos planos de ensino da escola Rui Barbosa, Júlia os leu como se há tempo não os via e destacou várias semelhanças entre o que fez nas aulas e o que está descrito, indicando que o estava cumprindo. Situação que registrei da seguinte forma:

> Peguei os Planos da Educação Física para fazer cópias, a Júlia pediu para dar uma olhada. Disse que já o conhecia e que tinha uma cópia, mas que não sabe onde está e por isso aproveitará para fazer uma cópia para ela. Primeiro afirmou que não os utilizava nas aulas porque não condizem com a realidade da escola, que pouca coisa pode ser aproveitada; mas depois de folhear o material foi identificando em voz alta uma série de conteúdos e procedimentos metodológicos que utilizou durante o ano com as turmas, tipo: “isso eu fiz... isso eu fiz também... olha, isso eu fiz naquela aula que tu observou...”. Parecia que estava revisando se contemplou a proposta da escola para a Educação Física. Penso: Se ela, pelo que parece, trabalhou os conteúdos do plano de estudos por coincidência, onde está a relação entre a proposta da Educação Física e a proposta de escola? (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 42, REUNIÃO 02, ESCOLA RUI BARBOSA, DIA 06/11/2012).

Entendo, que Júlia quando contempla o que está posto nos planos é fruto, meramente, do acaso, uma vez que ela mesma admite que não os utiliza como referência no seu trabalho, algo que não implica em cobrança da direção, como assim me disse:

> Conforme Júlia, a direção não cobra o cumprimento dos planos de estudos. Ela é quem dá a sua aula e da forma como é possível. Pergunto se a direção avalia o seu trabalho, a sua prática pedagógica, ou se ela põe em prática o

> que foi planejado. Ela diz que não, que ela apenas faz o seu trabalho e a direção não interfere (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 42, REUNIÃO 02, ESCOLA RUI BARBOSA, DIA 06/11/2012).

Júlia enfatizou também que no início do ano utiliza os planos de estudos para organizar os conteúdos e elaborar uma proposta escrita de trabalho, mas que esses planos são apenas uma possibilidade de trabalho, porque, na prática cotidiana, ela faz o que pode. Ela reforçou que a direção, ao menos com ela, não cobra e nem verifica o cumprimento dos conteúdos, não interfere e nem avalia o seu trabalho e não fornece qualquer contribuição às suas práticas pedagógicas.

Na escola Eurico Dutra, Rafael busca, rigorosamente, contemplar os conteúdos previstos e alcançar os objetivos propostos, mas tem liberdade para incluir, rever e desconsiderar os conteúdos descritos nos planos, conforme explica:

> O colégio já tem um plano de trabalho onde estão os conteúdos a ser trabalhado. E dentro destes, conteúdos já pré-definidos dentro do plano de trabalho e do PPP da escola. O professor elabora os objetivos de aprendizagem, isso falando em séries iniciais e ensino médio. A educação infantil não funciona desse jeito. Lá então, tu elabora os objetivos de aprendizagem, o que tu quer atingir no trimestre com os alunos e daí tu põem os conteúdos contidos no plano de trabalho para chegar no objetivo determinado que tu quer, e ali tu acaba inserindo os conteúdos que tu tem que desenvolver (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA O DIA 17/12/2012).

Vale lembrar, que Rafael é quem construiu os atuais planos de estudos Educação Física das séries em atua, menos do ensino médio, que foram construídos pelos outros professores de Educação Física e ele faz alguns ajustes.

A situação de Rafael é diferente a de Júlia, mas que, ao final, tem desfecho semelhante, uma vez que embora haja a cada final de ano uma “avaliação de desempenho” dos professores, no caso de Rafael ela é superficial e não lhe oferece retro informação.

Segundo Rafael, nessa avaliação, que consiste numa reunião de caráter formal onde participam ele, o diretor e/ou a vice-diretora e a supervisora pedagógica, a direção procura saber se os objetivos previstos nos planos de estudos foram atingidos, as dificuldades do professor e suas sugestões de melhorias. Por fim, a direção dá um parecer sobre o trabalho realizado pelo professor e confirma a sua permanência na escola. No entanto, segundo ele, ambas avaliações, de 2011 e 2012, duraram cerca de dez a quinze minutos: ele disse que conseguiu trabalhar os conteúdos previstos e que estava tudo certo, a direção elogiou o seu trabalho, desse que está muito satisfeita e, assim, terminou a reunião.

Na escola Getúlio Vargas, cujos planos de estudos da Educação Física para o jardim e

primeiro ao quinto ano foram elaborados por Sílvio com base em modelo já existente, há uma flexibilidade muito grande entre o seu cumprimento e o não cumprimento, como Sílvio mesmo identificou:

> Para Sílvio, os planos de estudos, na verdade, servem para ele ter uma base dos conteúdos que pode trabalhar, mas que, na prática, pauta suas aulas na seguinte proposta: atividades mais recreativas e brincadeiras para o jardim; brincadeiras e iniciação aos fundamentos dos esportes nos primeiros anos; e jogos desportivos (coletivos) para o terceiro, o quarto e o quinto ano (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 35, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, DIA 23/10/2012).

Conforme Sílvio, a avaliação individual de final de ano da escola tem caráter menos formal, uma vez que ele, o diretor e a supervisora fazem uma espécie de retrospectiva do ano, destacam dificuldades e identificam possibilidades de melhorias que resume-se na compra de material esportivo. Mesmo havendo o caráter avaliativo, a direção não avalia nem questiona o seu trabalho. Explica Sílvio:

> [No início] o diretor perguntava como estava esse primeiro ano, se estava tudo bem, se estava tudo tranquilo, se tinha algum aluno incomodando, coisas assim. Mas se não, tranquilo. Não tinha uma cobrança em cima. O diretor volta e meia vai no ginásio dá uma olhada, ou vai na copa e presta atenção para ver como estão as aulas... é muito tranquilo (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Na avaliação de 2012, Sílvio apenas conversou com o diretor na secretaria da escola depois da reunião pedagógica de final de ano, e quando lhe pergunto como a direção avalia seu trabalho e o faz tecer uma relação duvidosa entre o seu desempenho profissional e a forma como estabelece vínculos afetivos com os alunos:

> Olha, eu imagino que eles [a direção] veem a questão de... pelo meu jeito de brincar com as crianças, de... até... daqui a pouco o jeito de eu chegar na escola e as crianças vêm correndo, começam a gritar, vêm querer dar abraço. Então, eu imagino... daqui a pouco pela atenção que eu dou para elas. Por isso que eles... eles não falam, né? Mas pelo que tu vê, eles, se tem alguma coisa eles já tão... tipo, pelo rosto deles eles acharam legal... acho que o trabalho... acho que eles gostam do trabalho (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Com base nestas considerações, sublinho que os planos de estudo, até mesmo nas escolas particulares, são apenas propostas que podem ou não ser realizadas, dependendo exclusivamente do interesse dos professores colaboradores. Além disso, nenhum dos três colaboradores têm informações precisas do seu desempenho profissional ou que possam contribuir para o rendimento de suas práticas e sua formação.

Nesse contexto, a tranquilidade desses professores não pode ser relacionada apenas ao

conhecimento e a experiência adquirida no trabalho, uma vez que o fato de não haver cobrança sobre o cumprimento dos planos de estudos e uma avaliação de desempenho eficiente, garante que o trabalho docente pareça fácil na medida em que esses professores mobilizam a participação dos alunos e conduzam as aulas sem problemas de ordem disciplinar.

Conforme identifiquei, de um lado, esses professores não sentem-se pressionado e têm liberdade de cumprir ou não os planos de estudos, e de outro, há uma compreensão imprecisa sobre o que a escola pensa de seu trabalho e também não há acompanhamento, avaliação e retro informação por parte da escola.

Assim, entendo que a "tranquilidade" expressa pelos três professores iniciantes de Educação Física é mobilizada pelo fato de que, para a direção das escolas, o que está sendo feito por esses professores, dá forma como está sendo feito, está bom. Fato que remete a um outro elemento que parece intrínseco a esse processo: o reconhecimento dos professores de Educação Física no contexto destas escolas – o qual discuto a seguir.

3.3.2. Desvalorização dos saberes da Educação Física

Explica Oliveira (2004), que atualmente os interesses políticos estão calcados na perspectiva de que o ensino superior constitui o principal meio de acesso à cultura escrita (letrada e informatizada), de distribuição de renda e de garantia de mobilidade social. Dessa forma, representando a principal estratégia de ingressar e/ou permanecer ativo no mercado de trabalho.

Uma das consequências desta perspectiva é o surgimento do que Brown e Lauder (2013, p. 266) denominaram de "armadilha da oportunidade", isto é, o movimento no qual famílias de classe média passam a investir pesadamente no ensino superior para seus filhos por cada vez menos retorno no mercado de trabalho. Nesse sentido, a luta por emprego, sucesso profissional e retorno financeiro, a partir da nova teorização da relação educação-sociedade, intensificou, cada vez mais, a necessidade de se preparar para uma competição acirrada e desigual (BROWN; LAUDER, 2013). Contexto no qual, resta apenas o desemprego ou empregos cada vez mais precários para "os filhos de trabalhadores que não têm diplomas vendáveis no mercado de trabalho" (DUBAR, 2009, p. 125).

É nesse cenário que localizo os efeitos dos atuais programas de democratização do acesso ao ensino superior no contexto das escolas pesquisadas e suas influências na situação destacada na subseção anterior.

Uma vez que, a função da escola também é preparar alunos das classes populares para o trabalho (WOODS, 1995), atualmente é seu dever prepará-los com “mínimo cultural” necessário para que estes entrem na disputa pelas vagas das IES (DUBET, 2001; 2004). Nesse sentido, programas políticos como o Prouni, o SiSU e as Leis de Cotas Sociais e Raciais, ganham visibilidade e destaque no cenário social, acadêmico e escolar. Tanto na escola pública quanto privada a discussão em torno dessas políticas são constantes, porém, sob perspectivas diferentes.

Conforme observei no conselho de classe do segundo trimestre da Escola Rui Barbosa, dentre as considerações dos representantes discentes das turmas do ensino médio foi solicitado – em tom de exigência – que os professores trabalhassem em aula as provas do Enem, uma vez que muitos alunos pretendem ingressar nas IES e sabem que a alternativa viável para isso são os programas públicos de bolsas. Reivindicação que gera cobranças da direção sobre os professores, como assim registrei:

> Os professores de matemática, física, química e português comentam sobre a dificuldade de trabalhar os conteúdos previstos e que se for para cobrar conhecimento há turmas onde todos vão pegar provão e a maioria serão reprovado. A supervisora – em tom de voz firme e indagativo – questiona à todos: Mas vocês estão trabalhando os conteúdos no ENEM, né? Estão procurando trabalhar as provas do ENEM, né? Isso é muito importante, porque senão depois os pais e alunos que vêm para cima da escola (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 68, CONSELHO DE CLASSE 02, ESCOLA RUI BARBOSA, DIA 19/12/12).

Nas escolas particulares o Enem e os vestibulares também são temas frequente entre o professorado durante os intervalos, principalmente quanto aos conteúdos das provas e resultados de testes simulados. Algo que foi identificado pelo próprio diretor da Escola Getúlio Vargas através do questionário:

> Os professores sempre estão atentos aos resultados dos alunos após a sua formação, quando já estão cursando a faculdade ou semelhantes. Estamos atentos na atuação dos alunos no ENEM e vestibulares. [...] A partir do que se detecta, aprimora-se o trabalho dos professores, mudando planejamentos e objetivos (QUESTIONÁRIO, DIREÇÃO, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, 2012).

Sublinho que para as escolas particulares está em jogo não apenas o futuro profissional do alunado, mas também o *status* e a perspectiva empresarial da escola na comunidade local, pois, o número de alunos da escola aprovados nesses exames reverte-se no aumento do número de alunos da escola e justifica às famílias a importância de investir financeiramente no ensino particular.

Mas não se limita a isso, uma vez que as políticas públicas pode constituir-se um "problema" grave para a rede de ensino particular, como foi destacado em reunião:

> O diretor abre a reunião falando do encontro de diretores da rede evangélica que essa escola pertence, e expõem os três grandes "problemas" que as escolas particulares enfrentarão nos próximos anos. São eles: 1º) a diminuição comprovada da taxa de natalidade entre a classe média/alta no estado do RS, justamente as famílias que pagam pelo ensino particular; 2º) os cursos técnicos federais, que primeiro tiram os professores da escola particular e depois os alunos, e assim constituem-se concorrentes da escola particular; e 3º) a "Lei da Cotas", seja sociais ou raciais, que constituem o "problema mais grave a ser enfrentado pelas escolas particulares". Segundo o diretor, isso significa que os alunos das escolas particulares terão apenas "meia porta de acesso" ao ensino superior público, o que poderá ocasionar a perda significativa de alunos do ensino médio para as escolas públicas. Sobre esse último aspecto, o diretor comenta que essa lei é uma ameaça à escola particular e uma injustiça aos imigrantes alemães, que não tem nada a ver com essas discussões raciais, e acrescenta que foi uma lei imposta de cima para baixo sem discussão (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 48, REUNIÃO 01, ESCOLA GETÚLIO VARGAS, DIA 17/11/2012).

Implícito na fala do diretor está a certeza de que os empregos dos professores dependem, e muito, do que farão a partir disso, algo que os inquieta e revolta a ponto de concordar que as políticas de cotas constituem "injustiças sociais".

Diante dessas considerações, percebo que a atual relação entre educação e ascensão financeira configura no contexto social que a escolarização constitui o caminho para o ingresso no ensino superior e, assim, para a ascensão econômico-social. Tal perspectiva, corroborada pela política pública de formação, influencia sensivelmente a cultura escolar das escolas pesquisadas, cujos impactos dessa lógica, ao final, reforçam o que Goodson (2008) denominou por "hierarquização" dos saberes escolares.

Explica Goodson (2008), que os conflitos gerados pela hierarquização dos saberes escolares estão lado a lado com os interesses de ordem política, pedagógica e sociocultural, pois, a definição de um currículo envolve prioridades sociopolíticas e o discurso de ordem intelectual, fazendo com que algumas disciplinas tornem-se mais importantes do que outras. Dessa forma, a hierarquização entre as disciplinas escolares está pautada na crença de que determinadas disciplinas são mais importantes, adequadas e eficazes para preparar os alunos para enfrentar o mercado de trabalho (GOODSON, 2008). Sem contar, que no modelo tradicional de organização e funcionamento das escolas, persiste a valorização das matérias que são ditas mais "intelectuais" (GOODSON, 2008).

Dito isso, sustento o posicionamento de que os programas de democratização do acesso ao ensino superior reforçam a hierarquização entre as disciplinas escolares e

influenciam a cultura escolar. As equipes diretivas ao preocuparem-se também com o ingresso do alunado no ensino superior, via vestibular ou por meio de bolsas de financiamento, passam cobrar e avaliar o desempenho profissional dos professores de determinadas disciplinas.

No caso da Educação Física, não há essa preocupação, o que mobiliza a falta do cumprimento dos planos de ensino e cobrança sobre o professor de Educação Física. Esse, por sua vez, sente-se tranquilo na medida em que realiza as aula sem problemas disciplinares, uma vez que, dessa forma, para a escola ele está cumprindo bem o seu trabalho.

3.3.3. Falta de reconhecimento e isolamento dos professores colaboradores: fechando um "círculo vicioso"

Encerro essa categoria com as considerações que me permite entender que o professor iniciante de Educação Física não se envolve com a escola porque a Educação Física ainda está muito distante de ser compreendida como disciplina curricular com conjuntos de saberes que lhe são próprios. Para isso, apresento inicialmente algumas informações de campo e, depois, destaco minhas interpretações.

Com relação ao que acontece na escola pública, destaco os seguintes registros de campo:

> A atual vice-diretora fala sobre as metas de sua gestão para os próximos anos, caso a sua chapa seja eleita na votação para a direção da escola. Uma das metas é a reforma das salas de aulas. Dito isso, o professor de psicologia levanta-se, diz que está terrível dar aula nos dias quentes e propõem a colocação de ar-condicionado nas salas – escuto um murmurinho entre o professorado dizendo que seria bom mas não há verba, e que esse professor está "viajando". Ele espera um pouco, retoma a palavra e sugere: "Porque a escola não vende campo de futebol?" E menciona três motivos para isso: (um) porque é uma grande área de terra e daria para fazer um prédio; (dois) porque a escola está localizada numa área nobre da cidade e esse terreno tem alto valor de mercado; e (três) porque o campo não serve para nada, pois só é utilizado pela Educação Física. Esse professor termina sua fala olhando em volta e perguntando se alguém utiliza ou já utilizou alguma vez o campo além da EFI. Como ninguém se pronunciou, num tom de indignação ele afirma: "Viu, o campo é um espaço ocioso que poderia muito bem ser vendido para o bem da escola! (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 46, REUNIÃO 03, ESCOLA RUI BARBOSA, DIA 13/11/2012).

> Dando continuidade ao conselho de classe a supervisora pedagógica faz a chamada dos alunos e um por um dos professores presentes diz a sua nota. [...] Um aluno em especial está muito mal nos estudos, todos os professores presentes lhe dão uma nota baixa. Como a professora Júlia não está no conselho a supervisora, em posse dos cadernos de chamada da Educação Física, fala a nota deste aluno em Educação Física, trata-se da única nota acima da média. Dito isso, o professor de filosofia da escola exclama de

> forma irônica: “Olha só, esse aluno serve para alguma coisa! Agora encontramos uma utilidade para os aluno ruins, vamos mandá-lo para a Educação Física ir jogar bola! Lá eles se dão bem! (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 21, CONSELHO DE CLASSE 01, ESCOLA RUI BARBOSA, DIA 12/09/2012).

Em ambas situações não houve manifestação dos professores de Educação Física em defesa da área, porque, no primeiro caso, não haviam professores de Educação Física presentes no conselho e, no segundo, a diretora interviu dizendo que a venda do campo não era algo simples e nem viável porque é patrimônio público. Porém, em nenhum momento, foi cogitada a relação com as práticas da Educação Física.

Situações essas que, segundo o informante Alex[33], demonstram a desconsideração da Educação Física como disciplina escolar. Sobre isso ele comentou:

> Certa vez, os professores deveriam criar um trabalho teórico para uma aluna gestante, ele foi o único professor que o fez e no dia do conselho a aluna tinha somente a nota de Educação Física. Diante disso, os outros professores disseram abertamente: “Logo em Educação Física que nem precisava ter feito!”. E concluíram chamando-o de puxa-saco. Disse-me ele: “o mérito do professor de Educação Física foi jogado no chão, foi reduzido à representação que a Educação Física tem na escola” (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 53, REUNIÃO 04, ESCOLA RUI BARBOSA, 20/11/12).

Somo à estes, o seguinte fragmento do registro de uma das reuniões dessa escola, na qual discutia-se, coletivamente, os conceitos dos alunos conforme o novo regimento do Ensino Médio Politécnico (dentro dos padrões CSA, CPA e CRA)[34]:

> Os professores se reúnem por área para conceituar os alunos. A professora de português está muito contrariada, ela critica ter que ficar conceituando os alunos coletivamente, diz que isso é um absurdo e acrescenta: “Isso é ridículo, da mesma forma que colocar a Educação Física com português, literatura e língua estrangeira. Desculpe [diz olhando para os professores de Educação Física], mas isso não tem nada a ver, não tem relação nenhuma. Então que coloquem a Educação Física com a Biologia, sei lá, nem sei também se pode se dizer que tem relação, mas acho que ficaria melhor.” O professor Alex, que estava no meu lado se aproxima e discretamente me diz: “Lembra da nossa conversa? É isso o eles que pensam da Educação Física, é bem assim, para eles a Educação Física é um intruso” (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 57, REUNIÃO 05, ESCOLA RUI BARBOSA, 27/11/12)

---

[33] Alex é professor de Educação Física nomeado pelo Estado há mais de 20 anos. É também um dos professores mais antigos da escola e atualmente demostra certo desgosto pela escola pública, porque dedicou-se com afinco pelo bem da escola ao longo do seu percurso profissional mas, para ele, nunca seu esforço e seu conhecimento foi reconhecido.

[34] CSA (construção satisfatória), CPA (construção parcialmente satisfatória) e CRA (construção restrita).

Nos casos citados acima, parece que alguns professores da escola fazem “pouco caso” desta disciplina na escola. Algo que, para Júlia, não é restrito aos professores e pode ser identificado na forma como a direção intervém, negativamente, na sua aula. Júlia explica:

> Quando um outro professor falta e a direção diz para largar lá junto com o professor de Educação Física. Mas eu duvido que fariam isso com a professora de matemática, a direção não faria isso, jamais, agora, se tem aluno ou turma sem fazer nada eles mandam para a minha aula, eu acho que isso não é bom também. Esse ano aconteceu bem menos, mas ano passado foi frequente. Às vezes ficava sabendo na hora, descia um aluno e mostrava o bilhete da direção dizendo: “Prof, mandei esta turma para baixo para ficar junto na tua aula!” Nem me avisavam, mandavam um bilhete através de um aluno, assinado pela direção (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Para Júlia, o que fica dessa situação é a certeza que não ensinou nada, que não conseguiu dar a atenção para ninguém e que, frente às dificuldades, a direção tende a optar pelo que é “menos importante”. Não obstante, Júlia, aos poucos, vai também demonstrando descaso com o que acontece ou “não acontece” nas aulas de Educação Física, como pretendo evidenciar por meio da transcrição (quase completa) da situação que certa manhã presenciei:

> Chego na escola e Júlia logo me diz que hoje ficará somente nos dois primeiros período (dos cinco que tem) porque amanhã acompanhará as equipes de futebol no JERGS. Ela ficará na hora-atividade e no primeiro período da turma 201, depois, esta turma e a próxima ficarão sem professor de Educação Física. Pergunto-lhe: O que acontecerá com os alunos? Ela responde: “O mesmo de sempre: a direção entregará as bolas, deixará eles jogar na quadra e mandará a zeladora ficar cuidando!”. [...] Termina o segundo período, a Júlia arruma o material, se despede da turma e vai embora. Eu a acompanho, pergunto novamente se é assim mesmo, se isso não vai dar problema para ela e se ela acha certo. Ela responde que não tem o que fazer, que é assim mesmo e que não tem problema. Na sala de professores, ela pega o seu material, se despede da diretora e encaminha-se para ir embora. Ao sair, no hall de entrada, vemos os seus alunos voltando das quadras, faltando muito tempo para terminar o período. Eles dizem que está chato e ninguém quer jogar mais, a Júlia balança a cabeça negativamente, diz que é bem assim, que eles não querem mesmo fazer nada, e vai embora. Eu fico na escola. Sento próximo à turma e aguardo o final desse período, os alunos estão todos pelo hall interno e externo conversando e esperando o intervalo. Membros da equipe diretiva se aproximam, olham, e voltam para a secretaria. Tudo é muito tranquilo, parece que, de fato, é assim mesmo. [...] Depois do recreio, os alunos da 202 entram na secretaria, pedem pela Júlia, são avisados que ela não está mas que vai ter aula, pedem as bolas, a direção entrega e manda eles se comportarem. Eles descem. Aguardo um pouco na sala dos professores e desço em seguida até a quadra. No caminho encontro a zeladora, com “cara de brava” e mão na cintura, olhando a turma de longe, exatamente do portão de acesso às quadras e ao campo. Nas quadras, alunos batem bola (os mesmos que sempre participam das aulas com satisfação) e os outros sentam e conversam pelo pátio (também os mesmos que não querem participar das aulas). [...] A aula é isso. Faltando 30 minutos para o fim da aula, todos sobem, entregam as bolas na

> sala de professores e sentam no hall de entrada da escola esperando chegar o horário de ir embora. Fim da aula, que "aula"? (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 33, ESCOLA RUI BARBOSA, 17/10/2012).

Rapidamente, destaco que esta é a segunda vez que isso acontece durante o trabalho de campo, sendo que, a primeira, ocorreu logo no primeiro dia de observação de Júlia, na qual a acompanhei nos jogos de voleibol masculino do JERGS. Momento em que Júlia disse, com muita naturalidade, que a direção entregará uma bola para os demais alunos ficaram na escola, os encaminhará para jogar nas quadras e colocará a zeladora para tomar conta, e que "isso" contará como aula – o que, exatamente, soube que foi o que aconteceu.

Sublinho, que tanto a direção quanto a própria Júlia, nesse caso, parecem coniventes que a aula de Educação Física seja reduzida a um momento de "não fazer nada".

Na escola Getúlio Vargas não acontecem situações onde a Educação Física sofre, deliberadamente, algum tipo de preconceito. No entanto, a posição secundária do professor de Educação Física pode ser identificada na forma como Sílvio tem liberdade suficiente de ministrar aulas e não-aulas, bem como de não se envolver com as discussões da escola.

Nesse caso, percebo o mesmo que Machado *et al*. (2011, p. 137), ao afirmarem que, embora a Educação Física seja componente curricular obrigatório[35], "a impressão que se tem é de que, para a escola, basta ao professor de Educação Física a assiduidade e a pontualidade, além do cumprimento de atividades burocráticas, por exemplo, o preenchimento das pautas de chamada".

O mesmo parece ocorrer na escola Eurico Dutra, onde Rafael tem o consentimento da direção para não participar das reuniões pedagógicas e não tem certeza do reconhecimento da Educação Física na escola, algo que identifico por meio do seguinte fragmento da entrevista:

> Pensando em termos escolar, assim, voz ativa? Tu pode te expressar, como te falei, mas alguns conselhos, que é o local onde as disciplinas se encontram para discutir, eu não participo porque eu to em aula; e os conselhos do ensino médio acontecem nas segundas a tarde e eu to com a educação infantil (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Já para a informante Roberta[36], a Educação Física é pouco compreendida e cabe ao professor contribuir para mudar esse quadro. Considerações que destaco na seguinte citação:

---

[35] De acordo com a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.328/2001.

[36] Roberta atua juntamente com Rafael e Luís na escola Eurico Dutra, é a professora de Educação Física mais experiente da escola, com mais de 29 anos de trabalho na escola Eurico Dutra. Ela também foi professora de Educação Física na RME, mas, depois de algum tempo de trabalho nas duas redes optou por permanecer somente na escola particular. Nessa escola ela é muito respeitada pela direção, professores, alunos e pais. Além das aulas de Educação Física realiza, anualmente, projetos interdisciplinares, principalmente com as professoras da educação infantil e de disciplinas como biologia, nos quais escolhem um tema e organizam atividades práticas. Por exemplo, em 2012, o tema era a alimentação saudável, e uma vez por semana as turma faziam uma

> Disse Roberta que a Educação Física na escola não é compreendida. Muitos os professores e até mesmo membros da direção não entendem direito o conhecimento que é trabalhado na Educação Física, acham que é só pratica pela prática. Ela comenta também, que todo o ano faz projetos interdisciplinares, e já fez vários. Que no início todos achavam estranho, mas agora alguns já estão mudando sua concepção de Educação Física. Mas são apenas alguns, que isso é um processo longo e que depende principalmente do professor de Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 50, ESCOLA EURICO DUTRA, DIA 19/11/12)

Ao retomar o que acontece nas três escolas pesquisadas, compreendo que há nas suas cultura uma lógica muito próxima da encontrada por Machado *et al*. (2010), a qual gera situações semelhantes à que encontrei e que esses autores assim analisam:

> Pudemos observar, durante nossos trabalhos de campo, que a escola e o próprio professor têm um entendimento de EF muito diferenciado daquilo que a produção acadêmica na área vem construindo. Permanece um enorme fosso entre os recentes avanços teóricos da EF como área de conhecimento e a intervenção pedagógica no âmbito escolar. [...] Ou seja, notamos que a escola possui uma visão acerca da função pedagógica da EF muito distante da perspectiva que a entende como um componente curricular com um saber a ser transmitido/tematizado e que se configura naquilo que se tem denominado de cultura corporal de movimento. Nesse sentido, talvez seja possível pensarmos que existe, por parte da escola, dificuldade em perceber que outro tipo de contribuição pedagógica a EF pode oferecer. Poderíamos, ainda, propor uma indagação inversa: no caso da existência dessa percepção, até que ponto o saber específico da disciplina é valorizado pela escola? Queremos, assim, chamar a atenção para o fato de que a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à Educação Física o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade. (MACHADO *et al*., 2010, p. 138-139).

Essa análise, é corroborada também pela fala do informante Davi, ao enfatiza que:

> Eu vejo uma coisa, como a LDB de 96 deu uma autonomia para as escolas sobre a questão dos projetos, então eu vejo escolas onde as coisas estão bem estruturadas, bem definidas, eu vejo outras que tu não consegue quase te identificar. [...] Diria que teve até uma autonomia excessiva e uma falta de uma maior... não é fiscalização o termo, mas maior acompanhamento do trabalho do professor. Quem acompanha o trabalho do professor de Educação Física na escola? Quem é que faz isso? A escola tem uma supervisão, mas até onde a compreensão de Educação Física acompanhou a evolução da discussão toda, a discussão teórica da Educação Física? [...] E as vezes o que tu entende da Educação Física é o que tu vivenciou na Educação Física da escola, ou tem uma lembrança não boa, ou tu teve boa porque tu foi atleta. Então, quando tu olha para a aula tu quer ver o que? Tu quer ver os alunos fazendo, jogando, participando de jogos e se a escola trouxer alguma medalha. Então, isso acho que um problema, a falta de uma compreensão

---

grande salada de frutas para o seu próprio consumo, onde as professoras explicavam os seu benefícios para a saúde.

> melhor de qual é o papel da Educação Física na escola hoje (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Na resposta de Davi, além da incompreensão da Educação Física por parte das equipes diretivas, emerge um outro fator, como os professores de Educação Física se percebem no projeto de escola. Dúvida anteriormente identifica por Molina e Molina Neto (2004, p. 21), segundo os quais não é em qualquer PPP que a Educação Física ganha sentido social mais amplo, uma vez que "o projeto político-pedagógico capaz de dar sentido consequente à Educação Física escolar é aquele que tem em suas diretrizes a convivência multicultural, a justiça social e a resistência crítica ao modelo econômico, social e cultural no qual se insere o currículo escolar".

Sendo assim, com base no conjunto de informações apresentadas nessa categoria de análise, percebo que há nessas escolas um movimento sustentado, de um lado, na relação que a direção estabelece com o professor e, de outro lado, na relação que esses professores iniciantes estabelecem com a escola.

Entendo que a primeira relação é reforçada pela hierarquização entre as disciplinas escolares, cuja consequência é a falta de acompanhamento, avaliação, cobrança e retro informação por parte das equipes diretivas. A própria escola permite, sem objeção, que os professores iniciantes de Educação Física não participem das discussões pedagógicas e apenas façam seu trabalho da forma que acharem correto. Diferente do que acontece com outros professores de outras disciplinas, que são geralmente questionados sobre o cumprimento dos conteúdos de suas disciplinas.

Dessa relação, emerge a segunda: esses três professores passam a compreender que, de fato, sua tarefa é somente "dar aula" e optam pelo individualismo e distanciamento dos projetos da escola e da secretaria. Neste caso, os próprios professores iniciantes de Educação Física vão, aos pouco, naturalizando a falta de envolvimento com a escola, cujo resultado é a manutenção do entendimento reduzido sobre a Educação Física e continuidade de um quadro no qual ela, bem como os três professores, aparecem alheios as discussões pedagógicas da escola.

Com base nas discussões apresentadas nessa categoria de análise, entendo que os programas de democratização do acesso ao ensino superior reorientam a função social da escola e, com isso, as relações nela estabelecidas e as práticas de ensino nelas desenvolvidas.

Relaciono essas influências com as considerações de Day e Gu (2012, p. 27), segundo os quais, a reforma política, fruto da ideologia neoliberal e do pragmatismo econômico, questiona o saber dos profissionais da educação e faz com que as escolas aprendam "a se

adaptarem aos novos ambientes educativos de forma que os currículos e o ensino se ajustam cada vez mais aos requisitos do mercado e das orientações da política nacional".

No que tange especificamente à Educação Física no contexto das escolas pesquisadas, as influências dos programas políticos reforçam a falta de reconhecimento do seu caráter pedagógico, fazendo com que se estabeleça um "círculo vicioso", no qual os professores não participam das discussões pedagógicas porque não são reconhecidos e não são reconhecidos porque não participam das discussões pedagógicas.

Nesse sentido, objetivamente, entendo que a interpretação da política pública de formação pela comunidade escolar reforça a falta de reconhecimento do caráter pedagógico da Educação Física. Algo que potencializa a antiga e limitada identidade da Educação Física escolar e que os professores iniciantes de Educação Física não conseguem reverter, ou por falta de entusiasmo ou por falta de apoio institucional. Tal compreensão, leva-me a questionar o que o pensam esse professores iniciante sobre a docência e o quanto a formação inicial, bem como a a política pública de formação de professores contribui para a construção de suas identidades profissional – dúvidas que pretendo esclarecer na próxima categoria.

3.4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E FOMENTO À QUALIDADE DA OFERTA

Na primeira categoria de análise apresentei o que os professores iniciantes de Educação Física "fazem" e identifiquei aprendizados que construíram ao longo da primeira fase de suas vidas profissionais e a partir de influencias provenientes das experiencias cotidianas de trabalho docente. Nas categorias dois e três, discuti os efeitos da política pública de formação de professores sobre o trabalho docente dos três professores colaboradores, entendendo que a política pública exerce influência no cenário social que são traduzidas nas relações de trabalho e emprego e no contexto singular das escolas investigadas, cujas implicações são materializadas no cotidiano de trabalho docente com base no modo como cada professor colaborador se posiciona diante do contexto que encontra.

Sendo assim, nesta quarta categoria, identifico as influências da política pública de formação de professores na formação inicial dos professores colaboradores, bem como a relação entre os programas políticos que visam qualificar a oferta e a IES formadora desses professores. Assim, essa categoria está organizada nas seguintes subseções: (i) concepções dos professores colaboradores e (ii) avaliação do ensino superior e possibilidade de qualificação da oferta.

3.4.1. Concepções dos professores colaboradores

É consenso entre os três colaboradores do estudo que a formação inicial lhes possibilitou construir conhecimentos que lhes permitem desenvolver seu trabalho docente. Contudo, fariam algumas alterações no curso de formação inicial se assim pudessem.

Júlia, por exemplo, faz a seguinte reflexão:

> Eu adorei o curso, os estágios foram excelentes, eu senti que saí preparada, mas claro, quando entrei na escola é outra realidade, pois a gente sai com aquele embasamento de uma coisa, mas chega na escola e não é tudo aquilo. Mas eu acho que sai preparada, porque não enfrentei tanta dificuldade quando entrei na escola. [...] Acho que nas disciplinas dos esportes acho que faltou um pouco, mas é que na época a gente não tinha estrutura física e agora eu acho que mudou, tem o ginásio esportivo. Então, foram poucas aulas práticas e teve mais teoria. E quando chegou o meu último ano de curso foi aquela mudança toda de currículo, eu tinha muitas horas sobrando e não precisei fazer esporte adaptado, natação, dança. [...] Na época foi bom porque eu me formei logo, mas, porém, eu saí com aquele gostinho de sair sem ter tido uma aula de natação, uma aula de dança... eu saí de lá com vontade de fazer aquelas aulas, se eu soubesse antes talvez não teria feito

> algumas disciplinas eletivas para fazer estas disciplinas (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

No caso de Júlia, a matriz curricular do curso de Educação Física foi reestruturada faltando dois semestre para concluí-lo. Nesse processo, a ementa de algumas disciplinas foi alterada, algumas disciplinas foram substituídas, outras retiradas do currículo e acrescentada a exigência do cumprimento de duzentos e dez horas complementares durante a formação inicial. Mudanças que, para Júlia, embora significativas não comprometeram a qualidade de sua formação, uma vez que ela sente-se preparada para o exercício da docência.

A professora Júlia também destaca, que há divergências entre o que se ensina no curso e o que acontece na escola, algo que Sílvio, de certa forma, também expressa em sua resposta, uma vez que, segundo ele:

> Das disciplinas do curso, por exemplo, eu acho que poderia ser mais... um tipo mais prática, ou os estágios ser mais cobrados, tipo, ter mais a frequência dos professores e menos horas nas escolas, nas creches, onde foi feito o estágio. Ter mais acompanhamento dos professores do curso nos estágios. Por exemplo, que era trinta horas de estágio no colégio e eles iam uma hora ou uma hora e meia. Então, tu pode até não ir as trinta horas fazer o estágio. E assim de disciplinas eu acho que de primeiros socorros, que na época era uma disciplina que não era obrigatória e deveria ser obrigatório, porque o professor tem vezes que passa por situações, durante a escolinha, na academia, e daqui a pouco tu vai ter que tá sabendo daquilo, de como tratar (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Na sua fala, Sílvio destaca que o professor precisa estar preparado para eventualidades e sente falta de conhecimentos de caráter “prático”, por exemplo, sobre modalidades esportivas, jogos pré-desportivos e brincadeiras. Essa resposta, demonstra o interesse de Sílvio pelas atividades que possa utilizar no dia a dia de trabalho, algo que converge com as críticas de Rafael sobre o curso. Conforme esse colaborador,

> Aprendi bastante no curso, mas eu achei, na época que eu fiz, e acho que já mudou bastante, disciplinas muito parecidas, sabe? Que tornava a coisa muito repetitiva e trabalhos que eram pedidos de disciplinas diferentes muito parecidos. E acho que poderia ser melhor aproveitados esses horários, esse tempo, né? Mas eu sei que o currículo desde que me formei mudou bastante e acredito que esses aspectos tenham também mudado. [...] Acho que poderia ter sido trabalhado uma coisa tipo extra esporte, esportes diferenciados, tipo... que não são tão conhecidos no Brasil, por exemplo o basebol, o futebol americano, que, por exemplo a gente tenta introduzir aqui na escola. E atividades extracurriculares, de integração que se realiza fora do ambiente escolar (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

Nesse caso, Rafael também enfatiza a importância de disciplinas que tratem outras atividades práticas, que possam ser utilizadas durante as aulas de Educação Física ou em outros momentos do trabalho docente.

Ao analisar essas respostas, percebo que elas têm relação direta com os enfrentamentos provenientes do cotidiano de trabalho, ou seja, os professores colaboradores enfatizam a necessidade daquilo que sentem falta durante o exercício diário da docência.

Visto isso, relaciono essas respostas com o estudo de Cunha (2010), por meio do qual a autora enfatiza que os professores iniciantes destacam a importância da formação inicial ainda que nem sempre a percebam em seu significado mais amplo. Explica ela:

> Muitos egressos, questionados através de pesquisa, dão um relativo valor à formação inicial que tiveram. Essa condição decorre, pelo menos, de dois principais fatores: primeiro uma representação muito pragmática de formação de parte dos egressos, que aspiram, não raras vezes, a possibilidade linear de transferir o que aprenderam em seus cursos para a prática profissional contextualizada. Essa compreensão é preocupante porque revela que, enquanto estudante, eles não incorporaram uma concepção de conhecimento como processo, necessitando de ressignificações. Por outro lado, também está a indicar as mazelas dos currículos da formação inicial, que ainda repetem práticas ultrapassadas, reeditando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento e experiência (CUNHA, 2010, p. 136).

Dessa forma, geralmente são observados apenas os saberes que possuem aplicação prática nas aulas e desconsiderado que a formação também compreende um processo que integra elementos pessoais, profissionais e sociais, visando a constituição de um professor autônomo, reflexivo, crítico e colaborador (CUNHA, 2010). Com base nesse argumento, entendo que as experiências cotidianas dimensionam a qualidade da formação inicial.

Estendo esse entendimento às relações que os professores colaboradores tecem entre o que é ser professor e aquilo que vivenciaram (e vivenciam) na escola. Relação essa que esclareço a partir das respostas dos colaboradores do estudo quando questionados sobre o que é ser professor.

Na perspectiva de Rafael,

> [...] professor vem ligado a ensinar, é educar, é ensinar, é mostrar caminhos e possibilidades para as crianças, para quem tu está mostrando esse conhecimento. É ser amigo, porque, pra mim antes de ser professor eu sou amigo dos meus alunos. Tem aquele tipo de professor que passa o conhecimento vai embora e deu, nem conversa com aquele aluno, nem sabe o que está acontecendo com aquele aluno. Eu procuro primeiro ser amigo, criar possibilidades para eles, e dentro dessas possibilidades que eles possam absorver o melhor possível. E sendo amigo deles e eles meus amigos eu tenho certeza que eles conseguirão absorver muito melhor o que eu quero passar para eles, do que simplesmente eu só passar por passar as coisas. Eu tento fazer que a aula seja o mais prazerosa para eles, porque assim eles vão conseguir entender muito melhor o que eu quero passar para eles (RAFAEL, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 17/12/2012).

É visível na fala de Rafael que há plena consciência da função educativa do professor, bem como a ênfase na interação e na formação do aluno, algo que relaciono diretamente com traços da sua identidade: de professor comprometido com o processo ensino-aprendizagem que busca a interação constante com os alunos durante as aulas.

Sílvio, ao ser perguntado sobre a função do professor na escola assim responde:

> Olha... tem que ta sempre... na atividade que estiver fazendo com os alunos em estar passando sempre o correto, na Educação Física ou em qualquer disciplina, na matemática, tu tem que estar passando para eles o que é o certo, de como tem que fazer, se é um exercício ou uma conta de matemática, tem que ta cobrando o melhor do aluno. Acho que é mais ou menos isso (SÍLVIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 20/12/2012).

Nesse caso, sublinho a dúvida na resposta e a preocupação com a técnica, características que relaciono com a falta de planejamento em suas aulas, que as deixam sem objetivos específicos e com sua preocupação em ensinar fundamentos das modalidades esportivas.

Já a professora Júlia, entende que:

> Professor é o cara que não só passa conhecimento, é educar e passar aprendizagem. Mas a gente aprende muito com os alunos. É uma troca, uma troca de experiências com o aluno, acho que é um... uma pessoa que transmite conhecimento e aprende como aluno também (JÚLIA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 19/12/2012).

Para essa docente, o professor “passa” conhecimento, entendimento que percebo como um equívoco, uma vez que conhecimento não é transferido, mas sim construído por meio do processo de interação. Além disso, a colaboradora Júlia expressa em sua resposta um pouco do que vivenciou nos primeiros anos de trabalho na escola e destaca que ser professor também é aprende com o aluno porque valoriza o que aprendeu no dia a dia de trabalho, principalmente no que diz respeito a adequar as práticas pedagógicas à realidade da escola.

A partir dessas respostas, percebo que os professores colaboradores atribuem grande importância àquilo que vivenciaram e vivenciam no cotidiano de trabalho, a ponto de acreditar que as dificuldades que enfrentaram e enfrentam deveriam ser melhor discutidas e trabalhadas na formação inicial. Tal interpretação, me permite entender que esses professores avaliam e compreendem o processo de formação inicial a partir da relação que fazem entre o que aprenderam e não aprenderam ao longo da formação inicial e o cotidiano singular de seu trabalho docente, mais precisamente o desenvolvimento das aulas práticas. Associo a esse aspecto o fato de não aparecer em suas respostas as tarefas do professor junto aos projetos e

atividades da escola, aspecto que parecem invisibilizados, em certa medida, pela falta de envolvimento com as questões escolares.

Sublinho, que os colaboradores da pesquisa percebem que seu trabalho docente é “dar aula”, algo que identifiquei na primeira categoria de análise e relacionei com suas rotinas de trabalho. Porém, trata-se de uma compreensão que pode ser também relacionada com limitações de entendimento sobre o trabalho do professor na escola. Reflexão que relaciono com as considerações de Esteve (1999), segundo o qual muitos professores embora estejam bem preparados quanto aos conteúdos de sua disciplina e à importância de sua função educativa, muitas vezes não compreendem o seu papel na organização do trabalho pedagógico, que remete envolver-se também com a proposta da escola e atuar de forma coletiva e participante.

Ao findar essa subseção, reforço que a vivência cotidiana na escola e as experiências oriundas do trabalho que desenvolvem tornam-se extremamente significativas e pautam suas reflexões e percepções acerta da formação inicial e da docência.

3.4.2. Avaliação do ensino superior e possibilidade de qualificação da oferta

A partir das considerações apresentadas na subseção anterior, entendo que os enfrentamentos provenientes do contexto de trabalho entram em conflito com traços identitários que se espera construir por meio de uma formação crítica, política e transformadora (APPLE, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1998b; LISTON; ZEICHNER, 2003; KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Interpretação que leva-me a questionar como a formação inicial busca promover a qualidade do ensino, uma vez que, já apontado por Marcelo (2009), os efeitos das estranhezas com a realidade escolar são mais presentes nos professores não tão bem preparados, normalmente devido aos cursos que cumprem uma função burocrática e não contribuem na construção da identidade docente.

Pensando assim, na discussão dessa subseção analiso como os programas políticos pretendem qualificar a oferta do ensino superior influenciam o curso de Educação Física na IES formadora dos colaboradores da pesquisa. Opção que sustento no pressuposto que:

> Para pensar a formação do professor de Educação Física, obviamente temos que pensar nas demandas e na instituição que materializa, por meio de limites e possibilidade legislativas, os efeitos dessa formação. Nesse sentido, os marcos legais que regem e ordenam os processos educativos escolares são elementos constitutivos da política de formação que é o objeto de trabalho das instituições de ensino superior, especialmente daquelas que optam por

> uma formação de professores na perspectiva crítica e reflexiva e para trabalhar na escola pública (MOLINA, 2010, p. 81).

Sendo assim, na construção dessa subseção afastei-me um pouco do entendimento dos colaboradores da pesquisa e estendi o trabalho de campo até o Centro Universitário Unimodelo, instituição formadora dos três professores colaboradores. Decisão que encontro suporte metodológico em Denzin e Lincoln (2006), segundo os quais as práticas interpretativas a serem empregadas no estudo qualitativo não são necessariamente definidas com antecedência, uma vez que o pesquisador qualitativo usa, reúne ou cria novas ferramentas ou técnicas para coletar informações quando percebe que há necessidade.

Esclareço, de antemão, que no período em que os colaboradores da pesquisa eram estudantes o Sinaes era o único programa político com a proposta central de qualificar o processo de formação de professores. Isso porque, embora atualmente o Pibid seja desenvolvido na Unimodelo, ao longo da formação inicial dos professores colaboradores os programas políticos com essa finalidade – como o Pibib, o Pet, o Reuni e a Prodocência – ou não eram realizados ou não são realizados em centros universitários.

Destaco também, que centrei minha atenção nas influências do Enade sobre os processos formativos, uma vez que esse instrumento de avaliação, em especial, trata-se de uma estratégia política com objetivo específico de promover melhorias de caráter pedagógico no processo educativo de nível superior (FONSECA, 2008). Conforme Fonseca (2008), politicamente pretende-se promover a qualidade do ensino superior por meio da regulação e do Sinaes, sendo que o Enade, ao ser relacionado à perspectiva emancipatória, é entendido politicamente como propulsor da qualidade da formação inicial por meio da dimensão pedagógica, além de estratégia que aciona a responsabilidade da própria IES.

O Centro Universitário Unimodelo, criado em 1997 e credenciado no ano de 1999, tem seu sistema de ensino dirigido pela Pró-Reitoria de Ensino e estruturado em cinco centros: Centro de Gestão Organizacional (CGO), Centro de Educação Profissional (CEP), Centro de Ciências Humanas e Jurídicas (CCHJ), Centro de Ciências Biológicas e da saúde (CCBS) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC).

Cada centro abriga um conjunto específico de cursos de formação inicial, sendo que os cursos de licenciaturas estão dispostos no CGO, CCHJ, CCBS e CETEC. Por sua vez, o curso de Educação Física/Licenciatura faz parte do CCHJ, juntamente com os cursos de Pedagogia, Letras, História, Direito, Comunicação Social e Design. Segundo o informante Davi, atual coordenador do Curso de Educação Física/Licenciatura, a Educação Física/Licenciatura está inserida no CCHJ devido a consonância de pressupostos teórico-epistemológicos e as

características primordiais do centro: ênfase nas relações humanas e compromisso em desenvolver no estudante o espírito crítico e a capacidade de compreender a complexidade que envolve as inter-relações e a sociedade. Explica Davi:

> A Licenciatura da Educação Física está vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Jurídicas. Isso faz parte de um processo histórico da questão do curso e da articulação dele, que a gente sempre se enxergou próximo da questão das humanidades. E isso diz respeito também a formação teórica do curso, porque se pegar pelo CNPQ e outros o curso de Educação Física está na área da saúde, se tu vai encaminhar um projeto ele vai pela área da saúde, e depois tu pode até colocar que é da educação. Então aqui se definiu isso por toda essa questão, está vinculado ao CCHJ enquanto Centro, e a coordenação tem a sua representação, cada curso tem o seu coordenador que faz parte de um conselho dentro do centro. Então qualquer coisa que se quer encaminhar o primeiro passo é Centro, depois para a Pró-Reitoria (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Conforme manual próprio, o curso de Educação Física/Licenciatura da Unimodelo trata os conhecimentos que constituem a base epistemológica da área e relaciona a identidade do professor de Educação Física à um duplo enfoque: reforçar a importância social do curso e promover o redimensionamento e o resgate do papel do professor de Educação Física no âmbito escolar. O curso tem por objetivo geral promover a formação de profissionais qualificados na área de Educação Física para atuar como professores em instituições de Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, bem como na área não-escolar. Objetivo esse apoiado na perspectiva que,

> [...] o profissional da Educação Física não seja somente um técnico em proporcionar situações de movimento, sejam quais forem, mas que consiga fazer a leitura contextualizada no tempo, no espaço e nas projeções sociais em que seu trabalho repercute, contribuindo sempre para uma valorização do ser humano, da educação, do conhecimento e da qualidade de vida em comunidade (MANUAL DO CURSO EDUCAÇÃO FÍSICA/LICENCIATURA DA UNIMODELO).

Partindo dessa perspectiva e legalmente sustentado nas resoluções que regulamentam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física – Resolução CNE/CP nº 01/2002, Resolução CNE/CP nº 02/2002 e Resolução CNE/CES nº 07/2004 – as disciplinas desse curso são estruturadas por eixos (são eles: cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento cultural, social, político e econômico da educação; conteúdos das áreas de conhecimento/objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência) e por dimensões do conhecimento (são elas: formação ampliada e formação específica[37]).

[37] Conforme disposto na Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL, 2004a).

Após identificar a organização do ensino e objetivos do curso de Educação Física/Licenciatura, junto ao setor de avaliação institucional da Unimodelo coletei informações sobre a forma como o Sinaes, principalmente por meio do Enade, fomenta a qualidade da formação inicial nessa IES. Pelo coordenador desse setor, fui informado que os resultados detalhados do Enade são enviados para apreciação da Reitoria, dos diretores de centro e dos coordenadores de curso, sendo que fica a cargo de diretores e coordenadores de curso crir estratégias para qualificar os estudantes, a partir das fragilidades identificadas por meio dos resultados das provas.

Sendo assim, ao entrevistar o informante Davi, procurei inicialmente saber se existem iniciativas institucionais pensadas especificamente para contribuir na formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Básica. Dúvida que ele assim respondeu:

> Tem sim, uma questão das licenciaturas. Nós temos uma proximidade grande com a Pedagogia, o curso de licenciatura que a gente dialoga mais é a Pedagogia, por identificação, porque tem professor do curso que dá disciplina lá e por afinidade mesmo. Agente tem assim, na casa, isso já faz uns 3 anos ou 4, que se estabeleceu 5 disciplinas comuns para as licenciaturas, com a ideia de dar uma unidade, porque se entende que o professor é licenciado, então ele tem que ter um contato durante a graduação, depois não adianta chegar lá na escola sentar numa mesa e tu nunca conversou com um professor de outra área, né? Então são cinco disciplinas: Didática, Teoria e Processos de Aprendizagem, Libras, a parte da organização da educação e Pedagogia e Diferenças. São essas cinco cadeiras, uma base comum das licenciaturas" (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25 DE JUNHO 2013).

A partir dessa resposta, percebo que a iniciativa institucional de estabelecer cinco disciplinas comuns entre os cursos de licenciaturas está relacionada com a preocupação de construir traços identitários comum entre os estudantes das licenciaturas. Tal preocupação, que mobilizou a recente implementação das cinco disciplinas identificadas por Davi, também pode ser identificada durante o período em que os três professores colaboradores eram estudantes. Isso porque, ao analisar a antiga matriz curricular do curso de Educação Física da Unimodelo identifiquei duas disciplinas que eram caracterizadas como disciplinas comuns entre as licenciaturas, são elas: Didática e Políticas Educacionais.

De forma direta, perguntei a Davi como ele, na condição de coordenador do curso de Educação Física/Licenciatura, percebe a relação entre a atual política pública de formação de professores e a qualidade do ensino na Educação Básica, o que ele assim respondeu:

> Em termos de política pública a gente está tentando sanar um problema, então teria que ver de onde vem esse problema e quando iniciou esse processo de desvalorização do professor e porque o pessoal não quer mais ser professor, né? Essa é a grande questão: Como o Estado deixa chegar

> nessa condição? Que daí vai passar pelas condições do trabalho, vai passar pela questão salarial, todos esses aspectos ai. [...] essa é a grande dúvida que o licenciado tem, vamos dizer assim: Tá, vou me formar e como vai ser o meu salário? (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Na sua resposta, o informante Davi expressa clareza sobre a função da política pública e sublinha que as questões referentes a qualidade da Educação Básica passam pelas questões salariais do professor, uma vez que tal fator é crucial para fomentar o processo de formação inicial. No entanto, como a intensão era saber o quanto a atual política pública de formação de professores auxilia nos processos formativos, questionei-o sobre a relação entre os programas políticos e o processo de ensino no curso. Disse-me ele então:

> Eu vejo que o Pibid é um programa que vai dar bons resultados. Por essa inserção no contato com a escola, de ver que, eu diria assim, de ver que o "bicho" não é tão feio quanto aparenta às vezes. O pessoal diz que na escola é isso, é aquilo, e falta às vezes um pouco mais de contato, mais da vivência. Aí o Pibid vai lá e dá essa aproximação para ele, que é diferente da questão dos estágios porque se tem uma continuidade maior. Acho que isso tem sido bem interessante (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Davi aposta no Pibid – incluído na Unimodelo em 2010 – como programa político com grande possibilidade de contribuição na formação dos futuros professores de Educação Física da Educação Básica, uma vez que pode contribuir significativamente para o estudante compreender melhor o contexto escolar e o trabalho docente, bem como desconstruir pré-conceitos.

Quando questiono sobre os efeitos do Enade os processos de ensino da Unimodelo Davi faz o seguinte destaque:

> Tem uma decisão tomada pela instituição, de se estabelecer disciplinas institucionais visando melhorar a formação geral, entra aí a cadeira de Filosofia e Ética, Temas Contemporâneos, Leitura e Produção de Texto. Então, estas três cadeiras a ideia é que de certa forma elas auxiliem, não só essas, mas auxiliem nessa questão. [...] É uma decisão da instituição tomando como referência também a questão do Enade. Nesse Enade não deu para sentir diferença porque também é uma coisa recente, que instituímos agora, desde 2012, é, a dois anos, então, aquele grupo de formandos não teve as disciplinas, mas tem a preocupação (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Sublinha Davi, que essa foi uma decisão institucional que emergiu especificamente a partir da análise da prova do Enade, uma vez que foi identificado que o sucesso na prova parece muito mais uma questão de interpretação das questões do que de conhecimento especifico da área de atuação. Ele explica:

> O que a gente têm percebido pela prova, é que a prova trabalha muito com situações de vida, casos, que contextualiza e a partir daquilo desenvolve a questão. Uma pessoa que tiver uma boa interpretação vai bem na prova, independente dela ter assim um conhecimento técnico. Vamos dizer assim, uma pessoa que lê bem e interpreta, eu diria que vai ir bem até mesmo nem sendo da área se tiver esse domínio. Outra questão é que no Enade têm questões objetivas, tem questões que a primeira está condicionada à segunda, tem termos também que a gente não usa, por exemplo, asserção, então a gente tá trabalhando também com essa linguagem com o aluno (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Com base nessa resposta, parece que esse exame não tem valorizado os conhecimentos específicos da área de Educação Física e, tampouco, os aspectos que podem indicar maior compreensão do trabalho docente. Motivo que leva Davi a tecer a seguinte crítica sobre o Enade:

> O grande problema do Enade é o fato que: Qual é a responsabilidade do aluno com o Enade? Vamos dizer assim, a nota é individual, é dele, a gente nem tem acesso, só ele tem acesso, só tem o conceito geral do curso. Então, assim, como tu motiva o aluno para fazer? Essa é a questão. A gente trabalha assim, olha, não é só o curso que é reconhecido, é a instituição, tu vai poder dizer que saiu de um curso reconhecido. Mas as vezes isso não interessa porque eles estão saindo, estão se desvinculando da instituição e as vezes não abraçam de fato como deveriam, né? (DAVI, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 25/06/2013).

Na minha perspectiva de análise das informações, entendo que alguns fatores denunciam que o Sinaes não têm contribuído para efetivar a qualidade dos processos de formação. Para melhor explicar faço os seguintes destaques:

a) Se a interpretação de texto compreende fator decisivo para o sucesso na prova do Enade, não há como identificar se os estudantes construíram o conhecimento objetivado ao final do curso. Da mesma forma, não há como afirmar que a nota baixa do aluno na prova seja por falta de conhecimento ou de compreensão da questão;
b) Se uma das dificuldades da IES é mobilizar os estudantes para desenvolver a prova do Enade com a máxima atenção e seriedade, os resultados não identificam a qualidade do processo formativo e, além disso, podem gerar uma série de problemas e injustiças sobre a IES formadora, como o seu descredenciamento;
c) Como o Sinaes, de forma geral, visa garantir a qualidade da oferta por meio do credenciamento das instituições e cursos qualificados e fica a cargo da IES criar, ou não, estratégias que auxiliem os estudantes atingir uma nota satisfatória na prova, o Enade contribui para responsabilizar a instituição formadora, mas não garante que haverá melhorias nos processos formativos e tampouco garante que tais melhorias estejam voltadas para qualificar o trabalho docente do futuro professor.

Com base nessas interpretações, o Sinaes garante a regulação das IES, quanto à sua certificação e credenciamento, e o Enade, no caso da IES pesquisada, mostrou-se eficiente para mobilizar alterações curriculares, as quais podem contribuir para qualificar a oferta. No entanto, parece haver um descompasso entre as alterações curriculares mobilizadas por esse sistema de avaliação e a qualidade que se deseja promover na Educação Básica.

Nesse sentido, entendo que o Sinaes, como está posto, reforça apenas a regulação governamental, que compreende um processo social ativo de produção de "regras de jogo", através do qual acredita-se que seja possível resolver problemas de interdependência e coordenação, cuja consequência da apropriação, ou não, das regras e injunções institucionais implica no (re)ajustamento das ações das instituições envolvidas (AUGUSTO, 2011). Vale destacar, que uma política de avaliação no âmbito educacional nunca é destituída de vínculos estratégicos com a organização do sistema de ensino, "com a sua dinâmica funcional e, igualmente, com os objetivos principais do projeto político para a área de educação que o grupo no poder busca realizar" (GOMES, 2002, p. 276).

Ao investigar o Sinaes, Fonseca (2008) enfatiza que, politicamente, o que vemos por meio desse sistema é a regulação da qualidade das IES pautada na avaliação das *performances* dos estabelecimentos, constituindo, dessa forma, um instrumento de ranqueamento entre instituições. No entanto, a mesma autora adverte, que mesmo considerando a inevitabilidade do ranqueamento das IES, diante do valor dado ao resultado da prova, cabe a cada instituição e a cada curso analisar com a devida atenção os dados disponibilizados no relatório final para criar possibilidades de qualificar a formação (FONSECA, 2008). Compreensão que converge com as considerações de Souza (2011), segundo o qual, o Sinaes,

> [...] mostrou-se extremamente eficiente na captura dessas informações, mas vem demonstrando grande dificuldade em aplicá-la. A rede de informação e de conhecimento que o Sinaes articula incide sobre o currículo da educação superior, entretanto o sentido dessa ação é ambíguo. Se, por um lado, os fundamentos da política pública traduzidos no seu texto e nos documentos que esmiúçam a concepção do Sinaes orientam para o seu caráter formativo e emancipatório, por outro, a dinâmica imposta ao seu processo de implementação indica a sua natureza regulatória (SOUZA, 2011, p. 16492).

Nesse sentido, mesmo que mudanças estejam acontecendo na Unimodelo, a avaliação institucional como proposta de melhorar o ensino responsabiliza a IES, que parece à deriva, em meio a um processo marcado pela necessidade de atingir resultados quantitativos para atestar sua qualidade educacional e, ao mesmo tempo, qualificar a formação. Em outras palavras, a IES deve cumprir os regulamentos, manter-se credenciada, elaborar estratégias de ensino e formar professores qualificados. Não obstante, a avaliação institucional atua somente

no “fim de um processo”, ou seja, da formação inicial, nesse caso desconsiderando que a formação de professores é um processo permanente e que se dá, em larga medida, durante o trabalho (GÜNTHER, 2000).

Ao findar essa categoria de análise – cujo foco central é compreender limites e possibilidades da política pública de formação de professores para qualificar a oferta –, inicialmente, destaco o Pibid como programa que pode contribuir para aumentar a qualidade da Educação Física na Educação Básica por meio da formação inicial, uma vez que essa proposta prevê a articulação integrada da Educação Superior com a Educação Básica do sistema público em proveito de uma sólida formação docente inicial (BRASIL, 2007c). Contudo, localizo o Pibid como possibilidade porque o programa é recente e não há professores de Educação Física das escolas de Lajeado que tiveram acesso.

No que tange ao processo de formação da Unimodelo e o trabalho dos professores colaboradores da pesquisa, parece, em certa medida, essa instituição parece esforçar-se para cumprir sua função educativa, mas que, mesmo assim, o cotidiano do trabalho escolar torna-se mais significativo. O que fica é a compreensão que o ambiente de trabalho é mais significativo e, por isso, dependendo do que o professor iniciante encontra no contexto singular da escola os esforços da instituição formadora em criar determinados traços identitários parecem insuficientes. Da mesma forma, a política pública de formação de professores, através dos programas que visam qualificar a oferta, pode até atestar a IES e fomentar alterações curriculares, mas não tem sido suficientes para efetivar a qualidade da Educação Básica esperada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta as discussões e interpretações realizadas, foi possível entender, em primeiro lugar, que a política pública pode ser compreendida como estratégia política de intervenção social visando enfrentar problemas públicos (SECCHI, 2012). Partindo dessa perspectiva de análise, identifiquei que a política pública de formação de professores vigente é composta por programas político-governamentais, em comum, buscam melhorar o ensino na Educação Básica por meio do incentivo à formação de professores. Vale destacar que esse objetivo tem por finalidade enfrentar a baixa qualidade técnico-científica do trabalhador brasileiro com vistas ao avanço econômico do Brasil no cenário global. Meta que identifico nos interesses político-econômicos que marcaram o desenvolvimento do ensino superior no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990 e relaciono com a perspectiva de Day e Gu (2012), segundo os quais os diferentes cenários educacionais de cada país, em comum, são produzidos porque os governos acreditam que ao intervirem nas reformas escolares poderão elevar os níveis de rendimento dos alunos e, de algum modo, aumentar a competitividade econômica.

Esse entendimento sobre a política pública de formação de professores foi fundamental para a elaboração do problema dessa pesquisa, sintetizado na seguinte questão: *"Como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado?"*

Para tal, é importante destacar que os programas políticos que compõem a atual política pública de formação de professores podem ser organizados em três grupo a partir de seus objetivos específicos. São eles: (a) programas de expansão do ensino superior (visam aumentar a oferta e certificar professores que já atuam nas escolas, por exemplo, Parfor e UAB); (b) programas de democratização da oferta (pretendem diminuir os efeitos da desigualdade de oportunidades entre as diferentes classes sociais, bem como expandir a oferta para a população com baixa renda financeira, por exemplo, Fies, Prouni e SiSU); e (c) programas de qualificação da oferta (atuam diretamente na IES para promover a qualidade da formação inicial, por exemplo, Sinaes, Reuni, Prodocência, PET, Pibid e Proext).

Após localizar esses programas políticos, analisar seus objetivos e identificar que eles pretendem melhorar a qualidade da Educação Básica, fui à campo para compreender o trabalho docente dos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado, a cultura das escolas onde trabalham e a organização da IES formadora desses professores iniciantes.

Decisão que sustento na perspectiva de encontrar conexões entre o que esses professores fazem e os programas políticos identificados, as quais entendo como efeitos da política pública de formação de professores e podem identificar a sua concretização.

Assim, por meio do trabalho de campo, compreendi que a atual política pública de formação de nível federal influencia o contexto social mais amplo e singular dos processos de formação inicial, uma vez que são os atores sociais que personalizam a política pública. Compreensão que converge perspectiva que os interesses político-governamentais são os únicos elementos que podem ser definidos nas propostas políticas no âmbito educacional (DAY; GU, 2012).

Ao analisar as informações coletadas no campo à luz do referencial teórico, identifiquei que a política pública de formação de professores, associada às atuais mudanças socioculturais, às novas bases de produção do capital e à perspectiva econômico-social em torno da escolarização e do ensino superior, reforça a precarização do emprego (DUBAR, 2009), a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004) e o processo de intensificação tempo de trabalho (HARGREAVES, 2005), fatores que prejudicam o trabalho dos professores.

No que tange aos professores colaboradores dessa pesquisa, os fatores mencionados, somados a falta de apoio, desafio e "retro informação" das equipes diretivas (DAY; GU, 2012, p. 42), podem ser observados no modo como eles se envolvem com a escola e desenvolvem suas práticas de ensino. Nesse caso, embora demonstrem gosto e satisfação pessoal pela docência – mobilizada pela alegria proveniente da interação com alunos e do autorreconhecimento de sua importância social – a expectativa e satisfação profissional na escola onde atuam, diminui, aos poucos, devido a colonização do tempo destinado para usufruir sua vida pessoal pelas tarefas laborais, falta de protagonismo nas decisões da escola e baixo retorno financeiro. Aspectos que fazem com que esses professores sintam-se desmotivados em participar ativamente na política escolar e desinteressados em maior envolvimento com a escola para além da hora-aula.

Em geral, configura-se um quadro no qual esses professores ficam alheios às discussões pedagógicas, por vezes não desenvolvem práticas pedagógicas com intencionalidade pedagógica definida e passam a perceber a escola como mais um local de trabalho, direcionando sua atenção para atividades laborais na área não-escolar. Logo, torna-se possível dizer que eles chegam na escola, ministram as aulas e vão embora, sem que haja planejamento coletivo ou participação nos projetos de escola e secretaria. Para melhor identificar o que acontece, vale lembrar que a partir das experiências nesses primeiros anos de

trabalho docente o professor colaborador Sílvio desistiu do planejamento escrito, presta mais atenção no controle dos alunos durante as atividades do que nas práticas pedagógicas que desenvolve e prefere não se envolver com a gestão da escola. A professora colaboradora Júlia demonstra desilusão com a escola pública, desenvolve aulas sem mediação e intencionalidade pedagógica quando está sobrecarregada de tarefas escolares e não entra nas discussões da escola para não se indispor com a direção. O colaborador Rafael, por sua vez, mesmo cuidadoso com os planos de estudo e comprometido com o processo ensino-aprendizagem, não percebe a importância do trabalho coletivo e de sua participação nas reuniões pedagógicas e opta pelo individualismo e isolamento.

Diante disso, ao analisar em profundidade o contexto das escolas pesquisadas, percebi que a cultura escolar permite que os professores colaboradores tenham autonomia suficiente para optar por envolver-se ou não com a escola e desenvolver ou não práticas pedagógicas qualificadas. Tais características, indicam que a fase inicial da vida profissional desses professores é marcada por situações que não favorecem sua "resiliência"[38] (DAY; GU, 2012) e sua "rigorosidade metódica"[39] (FREIRE, 1996). Ao manter a resiliência e a rigorosidade metódica, o professor se envolve com outros professores, com a equipe diretiva e com a proposta de escola porque é parte de seu ofício e porque crê, do ponto de vista político, no sujeito inacabado e na transformação social por meio da escola e da construção do conhecimento. Nesse sentido, conforme observei, há momentos em que a resiliência e a rigorosidade metódica são deixadas um pouco de lado, isso na medida em que deixa-las de lado constitui-se em algo que diminui a sobrecarga de tarefas e a intensificação do trabalho. Diante do que encontram na escola, talvez os professores colaboradores sintam-se em meio a um conflito: entre optar pelo que é mais fácil e pelo isolamento, tal como fazem outros professores, ou, ao contrário, engajar-se em uma luta solitária e desgastante para tentar promover uma educação de qualidade.

---

[38] Explica Day e Gu (2012, p. 183) que a resiliência é o "produto de disposições de valores pessoais e profissionais, influenciados por fatores organizacionais e pessoais e determinados pela capacidade dos indivíduos de controlar fatores específicos do contexto". Dessa forma, ela é não é inata e compreende um conjunto de emoções construídas socialmente – como, por exemplo, alegria, interesse, satisfação e amor – que o professor pode utilizar mais tarde para melhorar as probabilidades de seguir adiante e sobreviver em meio à contextos sociais e institucionais desfavoráveis (DAY; GU, 2012).

[39] Conforme Freire (1996), uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. A rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto e do conteúdo. É exatamente neste sentido que o ensino não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível, "e essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (FREIRE, 1996, p. 26).

Lembrando que os professores colaboradores demonstram em vários momentos possuir conhecimento teórico e técnico para desenvolver aulas de Educação Física qualificadas, e que são conhecimentos construídos durante a formação inicial, entendo que a IES parece cumprir sua função formadora. No caso específico da IES formadora, por meio de um curso de Educação Física sustentado nas diretrizes e bases para a formação de professores de Educação Física (BRASIL, 2002a), medidas institucionais e a regulação política por meio dos instrumentos de avaliação do ensino superior.

Contudo, por meio do longo período de permanência no campo compreendi que as práticas de ensino e o posicionamento dos professores colaboradores são balizados pelo contexto escolar, isto é, pelas influências críticas provenientes da singularidade da cultura escolar e pelo modo como cada um deles atuam a partir delas.

Nesse sentido, a cultura escolar tem mostrado a esses professores que o resultado de seu trabalho para a escola é sempre o mesmo, o que os faz sucumbir àquilo que torna o seu trabalho menos desgastante e sem conflitos. Há nessas escolas uma cultura escolar que vem conformando práticas a partir de determinados modos operantes e singulares que permitem aos três professores colaboradores atuar de maneiras diferentes daquelas que foram construídas ao longo da formação inicial em Educação Física. Em outras palavras, existem traços identitários construídos durante a primeira fase de suas vidas profissionais e oriundos das experiências cotidianas que contrastam com a identidade profissional construída na formação inicial e almejada pela política pública de formação de professores.

Ao retomar a reflexão das influências da política pública de formação de professores, entendo que ela, de fato, fomenta a expansão do ensino superior e a democratização do acesso e induz alterações do ensino na IES. Porém, em resposta ao problema de investigação, afirmo que a política pública de formação de professores vigente não tem contribuído de forma efetiva para melhorar o ensino da Educação Física na Educação Básica nas escolas pesquisadas, o que me permite dizer que ela não tem sido concretizada no trabalho docente dos professores iniciantes de Educação Física de Lajeado.

Durante o trabalho de campo, procurei insistentemente identificar como os programas políticos que constituem a política pública de formação de professores contribuem para melhorar a Educação Física na Educação Básica, mas não encontrei. Em vários momentos me senti em meio a um conflito pessoal, lendo o cotidiano escolar e tentando enxergar conexões com os programas políticos. Fiquei procurando o que não estava lá, e entendo que a política pública de formação de professores “bate na porta da escola, mas não entra”.

Por isso, fiz o esforço de descrever o campo em profundidade nas discussões apresentadas nas categorias de análise, porque não há como descrever o que não apareceu no cotidiano de trabalho desses professores. No entanto, posso descrever o campo e discutir a invisibilização da política pública de formação de professores no contexto escolar – aqui nas considerações finais.

Pensando assim, diante do exposto, do que encontrei durante a pesquisa e da minha perspectiva de análise, atrevo-me a indicar algumas proposições sobre o que pode contribuir para que a política pública de formação de professores seja concretizada no trabalho docente do professor iniciante. São elas: (a) fomento à base comum nacional de formação de professores, (b) incentivo à formação permanente e (c) formação de professores tutores da própria escola.

Tendo em vista que a avaliação institucional influencia alterações nos processos formativos, a primeira proposição constitui na utilização do Enade para materializar nos currículos de formação elementos que corroborem para estabelecer uma "base comum nacional" entre as licenciaturas, conforme sugerido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998; 2000; 2002; 2004).

Segundo essa entidade, a políticas públicas de formação deve tratar "com maior clareza os problemas que tradicionalmente configuram a educação brasileira e que demandam soluções e proposições político-pedagógicas mais amplas" (ANFOPE, 2004, p. 9). Aspecto que indica a implantação de uma base comum nacional para a formação de professores com o objetivo de pautar a construção da identidade docente em uma sólida base epistemológica e no compromisso político e social do professor (ANFOPE,1998, 2004).

Nesse sentido, entendendo que a identidade profissional daqueles que optam pela docência como profissão constitui a identidade docente, a base comum nacional não deve ser compreendida como um currículo mínimo ou apenas um conjunto de disciplinas em comum entre as licenciaturas, e sim uma concepção básica de formação de professores e a definição de um corpo de conhecimentos fundamentais para o exercício da docência pautados em três dimensões: epistemológica, política e profissional (ANFOPE 1998).

Na segunda proposição, reafirmo a importância de investir na formação permanente dos professores, para manter e reforçar seu engajamento com a docência e com a escola e o desenvolvimento de práticas pedagógicas com intencionalidade pedagógica definida e "eficazes" (DAY; GU, 2012).

Mesmo não tendo investigado a política pública brasileira de formação continuada de professores, destaco a importância de instituir programas políticos que aproximem a produção

do conhecimento das IES dos professores que estão atuando no dia a dia da escola. Proposição essa, que relaciono com a perspectiva de Hargreaves (2005), segundo o qual é fundamental que os professores localizem e compreendam o trabalho docente em meio às mudanças sociais globais para construir propostas educativas adequadas. Nas suas palavras, "as regras do mundo estão mudando, é tempo de que as regras da educação mudem com elas" (HARGREAVES, 2005, p. 287).

Nesse sentido, a formação do professor que está na escola pode ser mobilizada pelo conhecimento acadêmico e informação, e deve contribuir para que as inquietações compartilhadas entre o professorado, como a incerteza, não os paralisem ou faça-os atuar equivocadamente (HARGREAVES, 2005). Saliento que formação permanente não deve ser associada a ideia de reciclagem, de atualização de conhecimentos, de renovação de conteúdos ou de treinamento (GÜNTHER, 2000), uma vez que "a formação permanente deve considerar a importância de compreender o cotidiano do professor de educação física" (TERRA, 2003, p. 142).

Para melhor explicar essa proposição, me apoio nas reflexões de Terra (2003), segundo a qual, a formação permanente deve fundamentar-se, principalmente, no diálogo amplo e sem restrições entre pesquisadores e professores e na participação de ambos na construção de propostas pedagógicas. Contudo, como enfatiza a autora, o pesquisador não deve ser entendido como alguém que apresentará soluções para as dificuldades enfrentadas pelo professor ao desenvolver a prática educativa, criando, dessa forma, uma relação de dependência e submissão em relação ao conhecimento do pesquisador (TERRA, 2003). Diferente disso, os pesquisadores devem ver os professores como sujeitos que constroem e deliberam sobre as possibilidades para enfrentar os problemas cotidianos e, com isso, buscar superá-los (TERRA, 2003).

Pensando assim, entendo que a formação permanente envolve criar momentos para que hajam discussões e debates que contribuam na formação crítica e intelectual dos professores e membros das equipes diretivas. Isso por meio de seminários de leituras e mesas de discussão que podem ser tanto na IES como na escola, mas que, ao final, mobilizem, também, o trabalho colaborativo entre os envolvidos.

Reforço que os professores colaboradores de Educação Física durante a primeira fase de suas vidas profissionais se deparam com um ambiente escolar que ao invés de cooptá-los pelo discurso voltado para a manutenção do trabalho comprometido e qualificado, deixa-os ser "devorados" pelas dificuldades do cotidiano e pela falta de entusiasmo expressada por alguns professores que estão a mais tempo na escola, que não sentem-se tão motivados pela

docência ou pela participação ativa junto à política escolar. Nesse sentido, se não há por parte de quem formula a política pública de formação de professores a preocupação com a formação permanente, ao chegar na escola o professor iniciante conviverá com professores em outras etapas do desenvolvimento profissional, que já construíram modos idiossincráticos de desenvolver o seu trabalho e que muitas vezes não correspondem com a atuação que se espera do professor. Dessa forma, investir na formação permanente também é renovar a resiliência e "paixão pelo ensino", do professor comprometido com o seu próprio aprendizado (DAY, 2004), bem como solidificar a identidade docente almejada na formação inicial e favorecer a manutenção da política pública de formação inicial.

Sustento a terceira proposição – formar professores tutores da própria escola – na importância de criar um ambiente escolar que receba o professor iniciante, que contribua para sua formação e o desafie em certa medida (DAY; GU, 2012), bem como na possibilidade de construir pequenas comunidades de aprendizados na própria escola (HARGREAVES, 2005).

Ao observar que nenhum dos professores colaboradores recebe acompanhamento e retro informação da equipe diretiva, sugiro a implementação de uma nova modalidade de bolsas para que os próprios professores da escola estudem e atuem como tutores dos professores iniciantes. Nessa propostas, os tutores são professores que estão na fase intermediária da vida profissional, que estão na escola a mais tempo, que têm experiência prática consolidada e sua resiliência constantemente posta à prova. Entendo, que esses professores, que já estão na escola, também querem estudar, aprender e ensinar, então, que sejam preparados para acolher e acompanhar os professores iniciantes, para ajudá-los a fazer leituras de mundo e do contexto escolar, e, dessa forma, torne-se co-formador do professores iniciante e seja remunerados pelo governo para isso.

Enfatizo que o trabalho do tutor também é mobilizar o trabalho em colegiado, a fim de desenvolver objetivos comuns entre o professorado e estabelecer desafios viáveis de ser alcançado. Nesse caso, por meio do acompanhamento individual do professor iniciante e atividades coletivas, entre o tutor, professor iniciante e demais professores de Educação Física. Destaco, que a equipe diretiva têm função decisiva nessa proposta, fornecendo suporte e mobilizando os demais professorado para atuarem em prol de um projeto comum da disciplina e conectado com o projeto político pedagógico da escola. Assim, relaciono o programa às considerações de Hargreaves (2005), segundo o qual, para que haja melhorias no âmbito escolar é fundamental que os professores atuem com mais segurança e confiança, aprendam uns com os outros de forma mais ampla e adquiram experiência, e que isso requer anteriormente a criação novas estruturas que facilitem o aprendizado e as interações.

Tendo em vista essas três proposições, acredito que assim há maiores possibilidades de que a política pública de formação de professores faça a conexão entre a formação dos professores iniciantes e melhoria da Educação Básica. Entendo que não há como esperar reações diferente se politicamente tem-se buscado qualificar o ensino na Educação Básica por meio da quantificação, isto é, por meio da massificação do ensino superior, ao invés de fazer algo que contribua de fato com a formação do professor iniciante e demais professores. Pautar a política pública de formação de professores nessa massificação e na avaliação institucional como garantia de qualidade é fomentar a lógica meritocrática e empresarial, ou seja, acreditar que o professor sai "pronto" da formação inicial e que o mercado de trabalho fará a seleção daqueles professores realmente qualificados. Entendo que atentar somente para resultados quantitativos e para o final do processo de formação inicial, sem investir nos professores que estão na escola, é permitir que haja uma política pública de formação de professores que não dá conta do que acontece no cotidiano da escola e que, por isso, não é concretizada.

Logicamente, a política pública de formação de professores sozinha não resolverá os problemas complexos relacionados à educação, uma vez que fatores como vínculo empregatício, piso salarial, plano de carreira, estrutura física e condições de materiais didáticos e reconhecimento social são fundamentais para que os professores de Educação Física materializem práticas pedagógicas qualificadas e eficazes, bem como mantenham o compromisso com a docência e com a escola.

Do ponto de vista metodológico, compreendi que a etnografia foi uma decisão acertada para a realização da pesquisa. Por meio do longo tempo de permanência nas escolas e da forma como o trabalho de campo foi realizado – com observações em profundidade e diálogos com os diversos atores escolares – compreendi elementos da cultura docente dos três professores iniciantes de Educação Física, da cultura escolar das escolas pesquisadas e do contexto educacional.

A etnografia permitiu compreender a conexão entre a política pública de formação de professores com o contexto particular e mais amplo do trabalho docente dos colaboradores do estudo. Ela permitiu identificar limites e possibilidades da atual política pública de formação de professores em relação ao que já existe de concreto nas escolas e ao que é compartilhado pelos professores iniciantes no cotidiano de trabalho, bem como me permitiu afirmar que os professores deveriam concretizá-la, mas que isso não acontece porque a cultura da escola é mais forte, mais significativa. Tais compreensões, só foram possível porque eu estive, de fato, nas escolas, convivendo com os professores colaboradores, observando e participando das

rotinas escolares. Por isso reforço a importância de realizar etnografias nas escolas, que levam o pesquisador ao campo para compreender, de dentro, o que está de fato acontecendo.

Por fim, ao estudar a política pública de formação de professores e construir essa pesquisa, entendi que a política pública não podem ser absolutamente abstrata, a ponto de influenciar o contexto social mas não ser concretizada da forma como se propunha. Não pode haver uma desconexão tão significativa, um distanciamento tão expressivo entre da política pública de formação de professores e a qualidade da educação no cotidiano escolar. Nesse sentido, reforço a importância de analisar a política pública de formação de professores a fim de identificar seus efeitos, limitações e possibilidades, e compreender como ela concretiza seus objetivos e finalidades no cotidiano da escola – muito porque é objetivo da política pública promover a transformação social visando o bem público.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final IX Encontro Nacional**. Campinas, 06 de agosto de 1998, 47 p. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm>. Acesso em 14 abril 2013.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final X Encontro Nacional**. Brasília/DF, 10 de agosto de 2000, 47 p. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm>. Acesso em 14 abril 2013.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. **Documento Final XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002, 36 p. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope2002/index.htm>. Acesso em 14 abril 2013.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final XII Encontro Nacional**. Brasília/DF, 11 a 13 de agosto de 2004, 40 p. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/documentos_encontrosnacionais.htm>. Acesso em 14 abril 2013.

APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUGUSTO, Maria Helena. A regulação educativa em Minas Gerais: efeitos sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. (Org.). **Políticas educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p. 171-186.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/231/233> Acesso em 08 fev. 2012.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela:** hacia una teoria de la organización escolar. 1ª reimpressão. Barcelona: Paidós, 1994.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: **Políticas educacionais:** questões e dilemas. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2.reimp. 1977. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, Irene C. R.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz.** Rio Claro/SP, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:** um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BRASIL. **Decreto n. 23.252, de 19 de outubro de 1933.** Cria a Escola de Educação Física do Exército. Rio de Janeiro, 1933. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2208166/dou-secao-1-31-10-1933-pg-1> <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2208167/dou-secao-1-31-10-1933-pg-2>. Acesso em: 08 fev. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1937)**. Rio de Janeiro, em 5 de julho de 1937, 116º da Independência e 49º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 05 de março de 2012.

_____. **Decreto n. 1.647, de 13 de maio de 1937.** Introduz modificações no Regulamento da Escola de Educação Física do Exército, anexo ao decreto n. 23.252-A de 19 de outubro de 1933. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152180> Acesso em: 09 fevereiro de 2012.

_____. **Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de Abril de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de Dezembro de 1945.** Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 set. 2011.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968,** de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 06 maio 2011.

_____. **Resolução n. 69/1969, de 06 de novembro de 1969.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física.

_____. **Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. Brasília, DF, 1977; 156º da Independência e 89º da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6503.htm> Acesso em: 15 de jan. 2012

_____. **Resolução Conselho Federal de Educação nº 03, de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, 1987. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Saúde n. 218, de 6 de março de 1997.** O Conselho Nacional de Saúde reconhece os Profissionais de Educação Física como Profissionais de Saúde. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=1>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF, 1998; 177º da Independência e 110º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001; 180º da Independência e 113º da República. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n. 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior n. 07, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de abril 2004a. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b; 183º da Independência e 116º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 30 abril 2012.

_____. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de janeiro de 2005a; 184º da Independência e 117º da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em: 09 fevereiro de 2012.

_____. **Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 de setembro de 2005b; 184º da Independência e 117º da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm> Acesso em: 09 fevereiro de 2012.

_____. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Nº 55, 22 de março de 2005c. Seção 1, p. 17. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 26 abril 2012.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 8 de junho de 2006; 185º da Independência e 118º da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 09 fevereiro de 2012.

_____. **Resolução CNE-CES n. 7, de 4 de outubro de 2007.** Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 5 de outubro de 2007a, Seção 1, p. 49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007_07.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 25 de abril de 2007b, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.096-2007?OpenDocument>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 13 de dezembro de 2007c, Seção 1, p. 39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. **Decreto nº 6.495, de 30 de julho de 2008.** Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. Brasília, 30 de junho de 2008. Brasília, DF, 30 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm>. Acesso em: 10 maio 2012**.**

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 janeiro de 2010a, seção 1, p. 80. Disponível em: <http://www.ufpe.br/proacad/images/sisu_2011/portaria_normativa_02_26_jan_2010_sisu_mec_dou.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2013

_____. **Portaria Normativa n. 14, de 21 de maio de 2010.** Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 24, segunda-feira, 21 maio 2010b, seção 1, p. 11, ISSN 1677-7042. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/5231083/dou-secao-1-24-05-2010-pg-11/pdfView>. Acesso em: 25 abril 2012**.**

_____. **Portaria nº 119, de 9 de junho de 2010.** Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência no âmbito da CAPES**.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 109, 10 de junho de 2010c, Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria119_062010_Prodocencia.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012**.**

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de junho de 2010d; 189º da Independência e 122º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de agosto de 2012a; 191º da Independência e 124º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 31 de maio de 2013.

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei no 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 11 de outubro de 2012b; 191º da Independência e 124º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em 31 de maio de 2013.

BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. Globalização econômica, formação de habilidades e as consequências para o ensino superior. *In*: APPLE, Michel W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís A. (Org.). **Sociologia da educação:** análise internacional. Trad.: Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Penso, p. 256-267, 2013.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola:** a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade:** A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. v. 2., 7. reimp. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Mudanças no mundo do trabalho:** impactos na política de formação de professores. Trabalho e educação. v. 17, n. 1, p. 77-92. Jan./Abr. 2008.

COLLET, Carine; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; ROCHA, Júlio César Schmitt; SOUZA, Edison Roberto de. **Formação Inicial em Educação Física no Brasil:** trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. Revista Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 493-502, jul./set. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 abr. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org. da coleção). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-149.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino.** Porto: Porto Editora, 2004, 272 p.

DAY, Christopher; GU, Qing. **Professores:** vidas nuevas, verdades antiguas. Madrid: Narcea, 2012, 248 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:*_____. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DYE, T. D. **Understanding public policy.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad.: Andréia Stahel M. Da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 343 p.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Trad.: Mary A. L. de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, 292 p.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Tradução: Maria do Carmo Duffles Teixeira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, maio/jun./jul./ago. 2001.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2011.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** (Coleção Ciências da Educação) Porto: Porto editora, 1999, p. 63-124.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A Pedagogia no Exército e na Escola:** a Educação Física brasileira (1880-1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999 (Cap. II: Fernando de Azevedo e a Educação Física Brasileira), p. 107-125.

FONSECA, Denise Grosso da. Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no curso de Educação Física do IPA. **Tese (doutorado).** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. 182 f.

FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe; NUNES, Rute Viégas; BOSSLE, Cibele Biehl; BASTOS, Ana Paula Pagliosa; BREUNIG, Felipe Freddo. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 61-95, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** – 50. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17-44, dezembro 1999.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, junho 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Reimp. 1.ed. 1989. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 228-252.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 5.ed. 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 275-298

GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Cátia Patrícia Pereira; PEREIRA, Ana Luísa; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, Abr./Jun. 2013.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do Ensino Médio. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Tradução Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 2007. p. 141-169.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. L**ecturas, Educación Física y Deportes,** EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 13, n. 120, Maio/2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd120/a-identidade-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 09 setembro 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 141.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **Formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999:** um estudo a partir de quatro escolas da rede. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tiempos, cambia el professorado. 5.ed. España: Ediciones Morata, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Tradução Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 2007. p. 31-61.

HUNGER, Dagmar; NASCIMENTO, Juarez V.; BARROS, Mauro V. G.; HALLAL, Pedro C. A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde: Educação Física. In: HADDAD, Ana Estela et *al*. (Org.) **A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde 1991-2004.** Brasília: INEP, 2006, p. 87-139. Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{64512EC6-BB2E-43FE-B4BD-0F1AA7769428}_Texto_de_Referencia.pdf>. Acesso em: 11 setembro 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Resumo técnico do censo da educação superior de 2007**. Inep/MEC, Brasília, 2009a. Disponível em

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 21 junho 2013.

_____. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2008:** dados preliminares. Inep/MEC, Brasília, 2009b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 21 junho 2013.

_____. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2009**. Inep/MEC, Brasília, 2010. Disponível em <>. Acesso em: 21 junho 2013.

_____. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2010**. Inep/MEC, Brasília, 2011. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=quadro%20de%20crescimento%20das%20ies%20brasileiras&source=web&cd=6&cad=rja&ved=0CEUQFjAF&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9332%26Itemid&ei=ROLEUZXJMY3W0gHtkYDABQ&usg=AFQjCNHnGDSNjDVSmihtRWT0wJFXJq2NSQ&bvm=bv.48293060,d.dmQ>. Acesso em: 21 junho 2013.

_____. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2011**. Inep/MEC, Brasília, 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 21 junho 2013.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-313.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 63-85.

KRONBAUER, Carla Prado; ANTUNES, Fabiana Ritter; KRUG, Hugo Norberto. A construção da identidade profissional docente durante a formação inicial em Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes,** EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 16, n 159, Ago./2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/identidade-profissional-docente-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 09 setembro 2013.

KRUG, Hugo Norberto. A construção da identidade profissional docente no estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Lecturas, Educación Física y Deportes,** EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 143, Abril/2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/identidade-profissional-docente-no-estagio-curricular-supervisionado.htm>. Acesso em: 09 setembro 2013.

LASWELL, H.D. **Politics:** who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** 8.ed. Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1989, p. 320.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor).

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kennet M. **Formación del Professorado y Condiciones Sociales de Escolarización.** 3.ed. Madrid: Morata, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LYNN, L. E. **Designing public policy:** a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento.** Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARCELO, Carlos. Los comienzos en la docencia: um professor com buenos principios. Professorado. **Revista de currículum y formación del professorado.** Sevilla. V. 13, n. 1, 36p. 2009.

MEAD, L. M. **Public policy:** vision, potential, limits. Policy Currents, [S.l.], p. 1-4, fev., 1995.

MELO, Victor Andrade de. A greve dos estudantes de 56 e a Educação Física brasileira. **Motriz**, v. 1, n 2, p. 84-91, Dez/1995.

MELLO, Cintia Cristina de Castro. A construção da identidade profissional docente:

implicações para a formação inicial em Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes,** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 18, n. 179, Abril/2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd179/a-construcao-da-identidade-profissional-docente.htm>. Acesso em: 09 setembro 2013.

MOLINA, Rosane Kreusburg. Formação em Educação Física: políticas, ingerências e efeitos. In: **Formação em Educação Física e ciências do esporte:** políticas e cotidiano. TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JUNIOR, Marcílio. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia: CBCE, 2010, p. 75-91.

MOLINA, Rosane Kreusburg; MOLINA NETO, Vicente. Educação e Educação Física: o espaço pedagógico para localizar a Educação Física e os fundamentos que podem mantê-la na escola: reflexões sobre algumas possibilidades. *In*: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo (Org.). **Educação Física Escolar:** política, investigação e intervenção. Vol. 2. Vitória: UFES, LESEF, Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004, p. 13-33.

MOLINA, Rosane Kreusburg; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar com narrativas docentes. *In:* MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 3.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2010. 165–176.

MOLINA NETO, Vicente. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre.** Tese (Doutorado), Divisió de Ciències de La Educació, Universitat de Barcelona. Barcelona, U.B.,1996.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 3.ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2010. 113–145.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro S. Formação de professores de Educação Física. In: **Formação em Educação Física e ciências do esporte: políticas e cotidiano.** Dinah Vasconcellos Terra, Marcílio Souza Junior. – São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia: CBCE, p. 131-145, 2010.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreusburg. Capacidade de escuta: questões para a formação em educação física. In: **Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, v. 8, n. 1, p. 57-66, janeiro/abril, 2002.

_____. **Formação de professores de Educação Física:** contexto de crise (e artesanato). Texto enviado ao Grupo de Pesquisa Qualitativa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE/UFRGS), 17 p., 2013.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (Org.). **A pesquisa**

qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 3.ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2010, p. 61-93.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

_____. Professor se forma na escola. **Escola online**. Entrevista a Paola Gentili. Publicado em Nova Escola. Edição 142, Maio 2001**.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml> Acesso em: 04 abr. 2012.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França (Org.). **Fronteiras da Educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 abril 2012.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 5.ed. 1986.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação,** Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. As Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. 4.ed. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998a, p. 13-26.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. 4.ed. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b, p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, Set/Out/Nov/Dez 1999.

_____. A prática reflexiva: chave da profissionalização do oficio. In: ____. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PETERS, B. G. **American public policy.** Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.** ISSN: 2175-3423. Ano I - Número I - Julho de 2009, p. 1-15.

SANCHO GIL, Juana M. A investigación em la acción em el ánbito de la educación. Barcelona: ICE – UAB, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado: Contexto Histórico. **Perspectiva; r. CED.** Florianópolis, 1(1), p. 31-45. Ago./dez. 1983.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1.reimp. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 14.ed. - Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Ana Márcia; NICOLINO, Aline da Silva; INÁCIO, Humberto Luís de Deus; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político Social. **Revista Pensar A Prática** 12/2: 1-16, maio/ago. 2009.

SILVA, Daniela Vilaverde e. Escola, estratégias e convenções: um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas. **Revista da Educação**, Vol. XVII, nº 2, p. 5 – 285, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de educação física**. 2.ed., 1.reimp. da 1.ed. 1992 (coletivo de autores). São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>. Acesso em 09 julho 2012.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em 05 julho 2012.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico** – Revista Multidisciplinar da UNIESP – n. 08, p. 35-45, dez. 2009.

SOUZA, Edison Roberto de; SOUZA, Alba Regina Battisti de; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; ROCHA, Júlio Cesar Schmitt. Projeto de educação pelo esporte: estudo de caso sobre a contribuição do Brinca Mané na formação discente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-12, Jan./Abr. 2011.

SOUZA, Klinger Luiz de Oliveira. **A atual política pública de avaliação da educação superior no brasil: uma análise crítica sobre as intervenções e interferências no currículo.** X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011, p. 16483-16496. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5377_2928.pdf>. Acesso em: 10 fevereiro 2013.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (RBCE), Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

TERRA, Dinah Vasconcellos. **La construción del saber docente de los professores de educación física: "los campos de vivencia".** Tese (Doutorado), Departament de Didàctica e Organització Educativa, Divisió de Ciències de La Educació, Universitat de Barcelona. Barcelona, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez/2003.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro:** la etnografia em la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre As Políticas Públicas de Formação na Prática Pedagógica do Professor iniciante de Educação Física do Município de Lajeado/RS.

Desta forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

Geral:

Compreender os efeitos da política pública de formação de professores no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado.

Específicos:

Delimitar a política pública de formação de professores vigente no Brasil, a partir do ano 2000;

Acompanhar e entender como os professores iniciantes de Educação Física de Lajeado materializam suas práticas pedagógicas e desenvolvem o seu trabalho na escola;

Analisar e entender a fase inicial da vida profissional destes professores iniciantes de Educação Física de Lajeado;

Identificar como esses professores iniciantes têm relacionado os saberes da formação inicial em Educação Física com o trabalho que desenvolvem nas escolas;

Identificar como os professores de Educação Física, colaboradores do estudo, percebem sua formação inicial;

Identificar como os programas políticos-governamentais, que constituem a atual política pública brasileira de formação de professores, tem repercutido no processo de formação inicial;

Compreender como a política pública de formação de professores repercute no cotidiano de trabalho dos professor iniciante de Educação Física de Lajeado nas escolas investigadas.

Procedimentos:

Com a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações do tipo participante, registros em diário de campo, narrativas docentes, diálogos e análises de documentos.

As observações serão realizadas no horário de funcionamento das escolas e de realização de atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão o mais descritivo possível e fiel ao ocorrido, não havendo registro que emita juízo de valor.

Os diálogos serão realizados com os professores de Educação Física ao longo do trabalho de campo. Assim como os registros das observações, os registros dos diálogos serão realizados de maneira descritiva e preservando a fonte de informação.

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

Riscos e Benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o submeterá à situações constrangedoras.

Segundo: Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Terceiro: Você será convidado a assistir à apresentação deste estudo para o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quarto: A apresentação do relatório final – artigo - deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS) Comitê de ética em pesquisa da UFRGS

Contato: (51) 33084085

Professor Doutor Vicente Molina Neto

Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

E-mail: <vicente.neto@ufrgs.br> Fone: (51) 33085821

Professor Doutor Fabiano Bossle

Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

E-mail: <fabiano.bossle@ufrgs.br> Fone: (51) 33085821

Professor Leandro Oliveira Rocha

Rua Cristóvão Colombo, nº 41, Bairro Campestre, Lajeado/RS.

E-mail: <leandro_o_rocha@yahoo.com.br> Fone: (51) 81589806

_____

Leandro Oliveira Rocha

APÊNDICE B – DECLARAÇÕES DE CONSENTIMENTOS

Declaração de Consentimento

Eu, _____, professor(a) da Escola _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura_____

Data_____

Declaração de Consentimento

Nome da Escola _____

Nome do(a) Diretor(a) _____

Endereço _____

Declaro que o pesquisador Leandro Oliveira Rocha está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: **As Políticas Públicas de Formação na Prática Pedagógica do Professor iniciante de Educação Física do Município de Lajeado/RS**.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva conhecer melhor os docentes de Educação Física que hoje atuam na escola, buscando compreender como estes interpretam a violência na escola.

Para efetivar a coleta das informações o professor terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar observações e entrevistas com os professores.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

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

_____, ____ de _____ de 2012.

_____

Assinatura ou carimbo do(a) Diretor(a) da Escola

APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista com os professores iniciantes de Educação Física

1) O que te motivou a buscar a formação em Educação Física?
2) Como avalias o curso de Educação Física? O que foi bom, faltou e poderia ser diferente?
3) Como vias a Educação Física antes de entrar no curso? E ao final do curso, o que mudou?
4) Como foi pagar pelo ensino superior? Fizeste algum tipo de financiamento?
5) Quais saberes/aprendizados da formação inicial tu percebe em teu trabalho docente?
6) Como foi o processo de acesso e contratação na escola?
7) Como foram os primeiros anos de trabalho?
8) Como a escola contribuiu para te auxiliar neste período inicial?
9) Como é o trabalho na escola?
10) Quais são, de fato, tuas obrigações de trabalho na escola? O que está "no contrato" com a escola?
11) Quais dificuldades que enfrentas em teu trabalho? "Alguém" interfere (direção, professores, alunos, pais...)?
12) Como a escola te ajuda a enfrentar estas dificuldades?
13) Como tu faz para superar as dificuldades?
14) Como avalias, criticamente, as reuniões pedagógicas, conselhos de classe e planejamento? Como é como avalias a tua participação nestes espaços?
15) Fazendo uma auto reflexão sobre como eras quando entrou na escola e agora, o que mudou na tua forma de trabalhar na escola?
16) Pra ti, qual é o sentido do teu trabalho na escola? E porquê haver Educação Física na escola?
17) Como percebes a Educação Física na escola (tem participação nas decisões da escola, é respeitada, valorizada...)?
18) Pensando no contrato de trabalho: quais são, de fato, tuas obrigações a ser cumpridas na escola? Tens garantia de emprego, plano de carreira, amparado por leis trabalhistas?
19) Sente-se motivado para trabalhar na escola? O que te motiva?
20) Sente-se desmotivado para trabalhar na escola? O que te desmotiva?
21) O que contribuiria para te motivar, ainda mais para na escola?
22) Como é a tua vida profissional na escola e fora da escola? Qual é o lugar que a escola ocupa na tua vida profissional?
23) Quais são as tuas expectativas profissionais? Como planejas o teu futuro profissional?
24) Pra ti, o que é ser professor?
25) E o que é ser um "professor político"?

Roteiro de entrevista com o coordenador do curso de Educação Física/Licenciatura da Unimodelo

1) Conte-me como foi chegar à coordenação do curso.

2) O que mudou a partir dessa nova posição?

3) Atualmente, como o curso está organizado?

4) Como a IES organiza os cursos de licenciatura? Existe algum tipo de relação entre os cursos?

5) Fiquei sabendo que a coordenação e curso recebe os resultados do Enade e fica sob a responsabilidade do curso construir ações para superar as fragilidades identificadas. É esse mesmo o processo? Quais ações são realizadas pelo curso?

6) Como as avaliações dos Sinaes impacta a IES? Lembras de alguma mudança que já foi realizada pela IES a partir desses instrumentos de avaliação?

7) Como a IES fornece apoio pedagógico aos docentes de Educação Física?

8) Existe formação continuada aos professores do curso? Eles são "obrigados" ou "convidados" a participar?

9) O curso de Educação Física, à nível de coordenação, oferece algum tipo de apoio aos seus professores?

10) Em algum momento algum professor do curso solicitou auxílio pedagógico? De que tipo? Como foi auxiliado?

11) Politicamente, um dos grandes interesses políticos público é melhorar da qualidade da educação básica, e isso passa pela formação de professores. A IES e o curso de Educação Física percebem isso? Como procuram auxiliar? E ainda, existe alguma ação específica para contribuir com essa melhoria?

12) Legalmente a IES goza de autonomia didática e financeira. Como você percebe as ações institucionais para a melhoria da educação oferecida na própria IES?

13) Na sua opinião, como as políticas públicas de formação podem contribuir para a formação de professores?

14) O que é ser "professor político"

15) Como percebe a Educação Física nas escolas (é valorizada, respeitada...)?

APÊNDICE D – ENTREVISTA TRANSCRITA

Exemplo de transcrição de uma entrevista

Entrevista nº 3

Professor: Sílvio

Data da entrevista: 20/12/2013

Início: 15 horas e 30 minutos

Término: 16 horas e 02 minutos

Local da entrevista: escritório do colaborador

Data da transcrição: 20/12/2013

Local da transcrição: residência.

Entrevistador: Gostaria que tu falasse um pouco sobre a tua formação inicial, sobre o curso, as disciplinas, o que foi mais significante ou o que poderia ser diferente.

Colaborador: Das disciplinas do curso, por exemplo, eu acho que poderia ser mais, daqui a pouco mais... um tipo mais "prática", ou os estágios ser mais cobrados, tipo, ter mais a frequência dos professores e menos horas nas escolas, nas creches onde foi feito o estágio. Ter mais acompanhamento dos professores do curso nos estágios, por exemplo, que era 30 horas de estágio no colégio e eles iam uma hora ou uma hora e meia, então... tu pode até não ir as 30 horas fazer o estágio. E assim de disciplinas eu acho que de primeiros socorros, que na época era uma disciplina que não era obrigatória e deveria ser obrigatório, porque o professor tem vezes que passa por situações, durante a escolinha, na academia e daqui a pouco tu vai ter que tá sabendo daquilo, de como tratar.

E: O que mudou na forma como vê a Educação Física escolar?

C: A minha Educação Física escolar era só futebol. Para mim era bom porque eu gostava, mas mesmo que a gente iria reclamar ter conhecimento de alguma outra atividade também seria bom.

E: E hoje, procuras mudar?

C: É, como tu viu lá, nas séries iniciais onde eu do aula o futebol eu tento deixar de lado, até porque a maioria fica no turno. Mas depende como tá o dia, se está pesado, os alunos estão de 'saco cheio' ou se é uma turma que eu me dou bem com eles, eles respeitam, eu dou aula de futsal, independente do que eu tinha pensado. Mas tento deixar o futebol mais de lado.

E: Como foi o início do teu trabalho na escola? Desde o primeiro ano de contrato, quando ainda não era formado?

C: Cheguei, fui chamado, e comecei a dar aula normal, como professor titular para aquelas turmas do ensino médio, tinha turmas somente do ensino médio.

E: Mas como foi pra ti esse momento? Como te sentiu desempenhando a docência?

C: Como eu só tinha dado aula no estágio e no estágio não tem aquela responsabilidade como o professor titular, aí nas primeiras aulas, as duas três primeiras aulas eu tinha um pouco de nervosismo, como os alunos iria ti receber. Depois foi tranquilo. Comecei a puxar os alunos para o meu lado, ser

amigo deles. Depois foi tranquilo.

E: Como foi a tua relação com a escola neste período inicial? Digo, com os atores da escola: direção, supervisão, professores, outros...

C: No início, no estágio eu conversava com o outro professor de Educação Física da escola, nas reuniões ou quando se encontrava, o diretor também perguntava como estava esse primeiro ano, se estava tudo bem, se estava tranquilo, se tivesse algum aluno incomodando... coisa assim. Mas se não, tranquilo. Não tinha uma cobrança em cima, mas o diretor volta e meia vai no ginásio dá uma olhada, ou vai na copa e presta atenção para ver como estão as aulas.

E: Tu chegou a ser cobrado em algum momento com relação aos conteúdos da aula? Ou alguém chegou a te dar alguma orientação para tu fazer a aula de uma determinada forma?

C: Não. Só a questão de um ou dois alunos que tem que dar um pouco mais de atenção e se incomodar tem que mandar para a secretaria para ser orientado, chamar os pais.

E: Fazendo uma reflexão, agora que já está com 4 anos na escola, como tu vê a tua prática?

C: No início, como era a primeira vez dando aula como professor titular na escola, eu tinha tudo escrito. Planejava e levava tudo escrito como nós aprendemos na faculdade, e ia com uma planilha, com essa planilha segurando. Aí com o tempo fui me acostumando, tendo mais... vi que naquela planilha daqui a pouco eu tinha uma aula que não tava legal e eu trocava por alguma coisa que me surgia na cabeça, e depois disso eu comecei a pensar na noite anterior o que eu posso dar de aula, e no dia não anotar mais, ficar só cuidando o tempo entre uma brincadeira e outra e não... mas assim, nestes quatro anos, a cada ano que passa fica mais tranquilo dar aula, me sentindo com mais segurança. Esse ano teve uma experiência nova com o jardim, que eu não tinha dado aula ainda, comecei este ano a dar aula para o jardim e o primeiro ano, que daqui a pouco pelo número de alunos deveria ser separado, até porque no primeiro ano eu posso fazer uma atividade um pouquinho diferente, mas eu tenho que cuidar porque tem o jardim. Então tenho que ver se daqui a pouco isso não vai ser trocado, daqui a pouco se põe o quinto e o quarto ano a ter aula junto. É uma ideia que eu quero dar agora na escola.

E: Como tu percebe a educação física na escola?

C: Olha, como posso dizer, para os pequenos, para eles é a melhor coisa que tem. Para eles poder sair da sala de aula, fazer atividade, poder correr, brincar, acho que é uma forma fazer o que gosta.

E: E para a direção? Como tu percebe que a direção enxerga o teu trabalho? E a educação física na escola?

C: Olha, eu... imagino que eles veem a questão de... pelo jeito meu de brincar com as crianças... de até daqui a pouco o jeito de eu chegar na escola e acriança vem correndo, começa a gritar vem querer dar abraço. Então eu imagino... daqui a pouco na atenção que eu dou para eles. Por isso que eles... eles não falam, né? Mas pelo que tu vê eles, se tem alguma coisa eles já tão... tipo pelo rosto deles, eles acharam legal, acho que o trabalho... acho que... eles gostam do trabalho.

E: Tu te sente valorizado?

C: Acho que sim. Até mesmo pelo fato deles me dar o espaço para a escolinha. Tipo, por horários mesmos, por bastante atividades na escola e eles ainda conseguem dar espaço para mim ter a escolinha dentro da escola. E agora, ainda mais agora que tem os dois dias lá dentro da escola.

E: Tens alguma garantia de emprego nas escola? Como que é o teu contrato de trabalho?

C: Não. Garantia não. Também nunca li o contrato assim em si, mas acho que não.

E: Mas tu te sente seguro na escola? Por quê?

C: Sim, me sinto seguro. Não penso em ser demitido. Pelo jeito que eu trato os alunos, por me dar bem com os professores, do jeito de ser carismático. Me sinto seguro mesmo. Não me passa pela cabeça ser demitido.

E: Quais são as tuas expectativas profissionais? [ele fez uma longa pausa]

C: Hmm... Eu hoje penso que, tenho o turno da manhã e o turno da tarde, penso que, tipo, hoje eu penso em dar aula na escola no turno da manhã e no turno da tarde investir no futsal ou no futebol de campo com escolinha de categoria de base. Então de manhã ou em algumas manhãs ir na escola pra dar aula de educação física séries iniciais, fundamental ou médio; e no turno da tarde e nos finais de semana tá com categoria de base. Em formar jogadores, cidadãos, coisa assim. Hoje me vejo mais no futebol do que na escola, mas eu pretendo no turno da manhã ter pelo menos uma escola para dar aula, por gostar também de dar aula para as crianças, que ali tu envolve mais, tu pega todo o tipo de atividade e no futebol não, fica mais específico no treinamento do dia a dia do futebol e futsal.

E: O trabalho na escola não viria em primeiro?

C: Não. Não seria. Seria o futebol mesmo.

E: Por que não seria o primeiro?

C: É que o professor financeiramente não é valorizado na escola, e no futebol sim.

E: Mesmo na escola privada?

C: É que na escola tu não vai sair muito daquele valor e no futebol, claro que no futebol pode ter altos e baixos, mas no futebol, se numa manhã tu tiver vinte alunos na escolinha, por mês numa manhã tu ganha mais do que tu ganha na escola. Essa é a diferença.

E: O que te motiva para continuar trabalhando na escola?

C: O carinho dos alunos, dos alunos comigo. Em ver que... a sensação de tu chegar na escola e ver que eles já estão te esperando ali na fila, e eles vem te abraçar, e começa: oi sor! Sor! E te abraça! E daqui a pouco um te dá até um chute na bunda mas numa forma de brincar, de querer atenção do professor para brincar com eles. E nas outras turmas também, eles vem correndo, gritando, as vezes até gritando demais, e te dão abraço.

E: É a interação deles, isso? E isso te faz bem?

C: É isso. Isso faz bem, para o ego é legal. Mas já para os grandes não tem muito isso. Porque eles vêm te cumprimentam mas é diferente também, e até é bom porque no ensino médio tem que cuidar.

E: Para que nível tu prefere dar aula?

C: Acho que para o ensino médio, porque tu tem mais atividades para passar para eles, principalmente das questões esportivas. Para mim dar um vôlei para as séries iniciais até o quinto ano já é um pouco complicado, mas no médio o voleibol, o handebol, o basquete é melhor. Pensando a técnica. O jogo de taco, o basebol, o futebol americano. Tudo isso eu já dei aula para eles, eu já fiz quando era professor do ensino médio logo que entrei na escola.

E: O que te desmotiva para trabalhar na escola? pode ser sobre tudo o que tu faz com respeito a escola?

C: Desmotivar? Não vejo nada. Mas, o que eu acho que é complicado é fazer os pareceres das séries

iniciais. Porque nos pareceres tu... daqui a pouco tu tem que colocar para o pai que o aluno... tá difícil de trabalhar, palavras que ele fala, atitudes de brigas, e isso tem que cuidar para não colocar no parecer. Agora até mudou, antes o parecer era individual e agora é geral e tu não pode colocar que tem alguns alunos que... O ruim é que não posso colocar. Tem que cuidar o que colocar porque tem pais que não vão aceitar e acham que o filho não faz nada.

E: O que pode te levar a sair da escola e não trabalhar mais na escola?

C: Pode ser que a partir do momento em que o meu trabalho no futebol esteja indo bem, esteja me sugando muito tempo, daqui a pouco trabalhando todos os turnos, o futebol me sugando, tendo que fazer as coisas de noite e não tenho tempo para mim viver, daqui a pouco eu vou pensar em sair da escola para dar mais atenção pro futebol que é o que eu quero e para a minha vida pessoal também. E financeiramente também porque no futebol tu iria ganhar mais e na escola não. E isso iria pesar porque o futebol tu também trabalha sábado e domingo e tu tem que ta preparado que nisso tu vai ter sábado e domingos, ainda mais quando tu tiver equipe mais de rendimento tu não vai ter mais final de semana... então daqui a pouco em vez de fazer a parte teórica e de organização que tu faz de noite em casa tu iria usar esse turno que tu iria estar na escola para ficar em casa e fazer isso.

E: Como é a tua relação com o outro professor de Educação Física da escola? Existe algum tipo de planejamento coletivo?

C: Não, com o outro professor de Educação Física não tem planejamento nenhum. De repente se agente desse aula, por exemplo, eu para o segundo ano do médio e ele para o terceiro ano do médio aí a gente iria conversar mais para ver que tipo de atividade seria para eu dar no segundo ano e o que ele poderia dar no terceiro [para haver uma progressão nos conteúdos ou modalidades esportivas].

E: Tu não sente falta de conversar mais com ele?

C: Não, até que não.

E: E sobre o teu trabalho na escola fora a aula?

C: É, isso é uma questão que... a escola hoje... por exemplo, na quinta-feira é feriado, daqui a pouco na sexta eles fazem um feriadão e não tem aula, então, mesmo que não atinja eu, que não dou aula na sexta-feira, o feriado eles usam como horas que a gente precisa para fazer os pareceres, fazer os planos de aulas, mais para as outras disciplinas, né? Então o feriadão é uma troca para ti poder se organizar.

E: E os professores costumam reclamar dessas tarefas? Já foi pensado em conversar sobre isso com a direção? Para ter um horário remunerado de planejamento?

C: Não, acho que quanto a isso não. Só a questão das férias.

E: Como é o teu envolvimento com a escola? Tu é cobrado para te envolver com a escola? Tem que te envolver?

C: Todos os professores são cobrados. Todo evento que tiver... até eles tentam marcar as reuniões com os professores de manhã, aí faz a reunião de manhã e organiza o salão para o evento da tarde, aí tu vai lá, todos tem que ir na reunião e todos tem que ajudar. Quem puder almoça lá ou volta de tarde ou na festa de São João que é de noite. Mas eu como me envolvo e o outro professor de educação física se envolve com outras atividades eu com o futebol e ele com o voleibol, que é fora da escola, se a gente não pode porque tem algum evento, como aconteceu comigo este ano que teve o Campeonato Piá, eles entendem numa boa, é bem tranquilo, teve um ano que eu era estagiário e também fui liberado de vir.

E: Tu sente necessidade de participar das decisões da escola? Existe algum tipo de movimento da escola para abrir discussões para o colegiado?

C: Até não. E eu não tento me envolver porque já me envolvo com a questão do teu time de futebol na hora de lazer, com a tua escolinha de futsal, que tu tem uma maior responsabilidade que é só tua, em organizar, em questão de bilhete, arrumar ônibus, pedir uniforme, cobrar mensalidade. Então, tento não me envolver. E já fui convidado para participar da diretoria da escola, mas não quis porque senão é mais um compromisso, e tenho que ajudar os meus pais no restaurante.

E: A direção te convidou? Mas tu não gostaria ou participaria se não tivesse tanto trabalho e atividades fora da escola?

C: Daqui a pouco se eu tivesse só a escola aí eu me envolveria na diretoria. Pensando assim até que eu gosto de organizar as coisas e provavelmente eu iria atrás das coisa e iria participar da diretoria. Mas a questão é que, tá? Tu tem uma manhã e uma tarde e tem outras atividades, tu tem pouco tempo para estar na escola, mas daqui a pouco tu te envolve ali e é mais um compromisso uma vez por mês, nem sei direito quando se reúnem, aí é mais uma noite que tu tem que ir na escola. É cada vez mais atividades e menos tempo para tu ficar em casa. Daqui a pouco ter filhos.

E: Bom, o que é ser professor pra ti?

C: Para mim é gratificante e saber que em casa os pais te dão aquela confiança, que além deles que está passando uma educação em casa, eles saber que lá na escola tem um professor e que tu pode confiar nele que ele vai ta ajudando na educação dele. Na questão em... da educação, na convivência com outras pessoas, para o futuro deles. E ter essa parceria com os alunos, eles poder vir te dar um abraço, te dar um carinho, te dar um presente de Natal, te dar um presente de Páscoa, o carinho que eles têm contigo.

E: Qual é o trabalho do professor? Digo, quais são as funções de um professor?

[Pausa longa, ele parece não saber responder]

C: Olha... tem que ta sempre... na atividade que estiver fazendo com os alunos em estar passando sempre o correto, na educação física ou em qualquer disciplina, na matemática, tu tem que estar passando para eles o que é o certo, de como tem que fazer, se é um exercício ou uma conta de matemática, tem que ta cobrando o melhor do aluno. Acho que é mais ou menos isso.

E: O que pra ti é ser um professor político?

[Ele não sabe e não tem ideia do que seja, eleva os ombros e balança a cabeça negativamente]

C: O que que eu vou te dizer.

E: Olha, tu é uma pessoa bastante envolvida em eventos esportivos, já fez parte de projetos sociais, conversou na escola sobre política. Talvez pense o que seria um professor que adote uma postura política ou politizada na escola.

C: Pois é... político... para mim é o professor que, tipo para os pais, aquele aluno não é a questão de ser o pior mas aquele que incomoda na sala e os pais te perguntar, e aí tu conversar com os pais como se ele não fosse o danadinho... Não falar a verdade para os pais. Encobrir que eles não são assim. Tu vai tá querendo ser o amigo do pai, porque se tu falar alguma coisa errada e o pai não concordar, e ele já te olha de outro jeito. Daqui a pouco essa é a parte do professor político. Em querer agradar os pais daqueles que incomodam. Acho que pode ser isso.

E: Muito obrigado pela colaboração com esta pesquisa.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS

Questionário para os colaboradores da pesquisa

1. **Informações gerais**

1.1 Idade: _____ anos

1.2 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.3 Escolaridade (marque o nível mais alto):

( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

1.4 Ano e semestre de conclusão de curso: _____ /___

1.5 Assinale a(s) Rede(s) de ensino em que trabalha:

( ) municipal ( ) estadual ( ) federal ( ) particular

1.6 Ano de contrato: _____

1.7 Vínculo empregatício:

( ) concursado ( ) contratato ( ) contrato temporário ( ) outro: _____

1.8 Assinale em quais níveis de ensino trabalha:

( ) Ensino Fundamental – Séries Iniciais

( ) Ensino Fundamental – Séries Finais

( ) Ensino Médio

1.9 Regime de trabalho semanal:

( ) 10 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas

1.10 Experiência profissional:

( ) escola: tempo de atuação _____ anos

Descreva outras experiências profissionais na EFI e o tempo de atuação:

_____: tempo de atuação _____ anos

_____: tempo de atuação _____ anos

_____: tempo de atuação _____ anos

_____: tempo de atuação _____ anos

_____: tempo de atuação _____ anos

2. Questões abertas

(Caso necessário utilize o verso da folha)

2.1 Descreva sobre as suas experiências iniciais na Educação Física e do seu processo de formação inicial em Educação Física.

2.2 Conforme a direção, quais são as suas obrigações na escola?

2.3 Alguma vez alguém da escola te explicou como deveria ser o teu trabalho? De que forma foi explicado?

2.4 Descreva a sua chegada nessa escola e como foram os primeiros dias de trabalho.

2.5 Descreva as tarefas e atividades que compõem o seu trabalho na escola.

2.6 O que você tem lido sobre o trabalho de professor de Educação Física?

2.7 Como você toma conhecimento das diretrizes e outros documentos que interferem no seu trabalho docente?

Questionário para a direção da escola

1. **Informações gerais**

1.1 Idade: _____ anos

1.2 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.3 Área de formação: _____

1.4 Escolaridade (marque o nível mais alto):

( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

1.5 Assinale a(s) Rede(s) de ensino em que trabalha:

( ) municipal ( ) estadual ( ) federal ( ) particular

1.6 Ano de ingresso na escola: _____

1.7 Regime de trabalho semanal:

( ) 10 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas

2. **Questões abertas**

(Caso necessário utilize o verso da folha)

Descreva as tarefas e atividades que compõem o seu trabalho na escola.

2.1. Como é o processo de contratação de novos professores?

2.2. Descreva o que compõem o trabalho dos professores: o que eles devem fazer e o que eles fazem.

2.3. Como a escola fornece apoio pedagógico para os professores e para os professores iniciantes da escola?

2.4. A escola dispõem de regulamentos ou normas internas, voltadas para a organização da gestão e do trabalho dos professores? Quais?

2.5. Quais documentos legais são utilizados para na construção destes regulamentos ou servem de apoio para a organização da escola e do trabalho dos professores?

2.6. Fale-me sobre as políticas públicas educacionais e as avaliações em larga escala e como isso impacta o trabalho dos professores em geral e de Educação Física.

Questionário para a supervisão pedagógica da escola

1. **Informações gerais**

1.1 Idade: _____ anos

1.2 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.3 Área de formação: _____

1.4 Escolaridade (marque o nível mais alto):

( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

1.5 Assinale a(s) Rede(s) de ensino em que trabalha:

( ) municipal ( ) estadual ( ) federal ( ) particular

1.6 Ano de ingresso na escola: _____

1.7 Regime de trabalho semanal:

( ) 10 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) 60 horas

2. **Questões abertas**

(Caso necessário utilize o verso da folha)

2.1. Descreva as tarefas e atividades que compõem o seu trabalho na escola.

2.2. Como a supervisão pedagógica lida com os novos professores? Como oferece apoio a estes professores?

2.3. Quais são as tarefas e obrigações que compõem o trabalho dos professores na escola?

2.4. Fale-me sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. Como foi construído? Passa por revisões?

2.5. Quais são os marcos legais utilizados na construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

2.6. Existem outros documento que orientam os professores na construção das suas práticas pedagógicas? Quais?

2.7. Fale-me sobre as políticas públicas educacionais e as avaliações em larga escala e como elas interferem no seu trabalho e no trabalho dos professores da escola.

APÊNDICE F – UNIDADES DE SIGNIFICADOS

Unidades de significado das observações

Escola Eurico Dutra
O PEFI fica na sua na sala de professores.
É acompanhado pela professora auxiliar da turma (Educação infantil).
Fala gentilmente e provoca os alunos a falar sobre a aula (Educação infantil).
Aulas com música e muita descontração (Educação infantil).
Desafia-os a fazer os exercícios propostos por ele (Educação infantil).
Buscar a turma na sua sala e a conduz até a sala da Educação Física ou na quadra, sem pressa.
No conselho dá ideias para melhorar o desempenho dos alunos.
No conselho é provocado a falar sobre o comportamento e desenvolvimento motor dos alunos.
No conselho é sempre ouvido com atenção por todos; sua palavra tem peso (Educação infantil).
No conselho enfatizam a necessidade de identificar o crescimento e as dificuldades da turma e propor possibilidades de trabalho.
Atenção ao que escrever nos pareceres, pois os pais reclamam (Educação infantil).
Maiores dificuldades com a turma é a falta de atenção e muita conversa e muito barulho.
Para a supervisão a aula de Educação Física é um lugar onde pode-se ver algumas coisa que na sala de aula os outros professores não conseguem.
Dificuldade de trabalhar com alunos deficientes porque "limita" o resto da turma.
Alunos deficientes podem prejudicar o desenvolvimento da turma.
Falta de estrutura para alunos deficientes.
A competição entre as crianças é muito forte, trabalha a cooperação e atividades em equipe.
Alguns pais estragam seus filhos (Educação infantil).
Pais superprotegem seus filhos (Educação infantil).
Alunos manipulam seus pais (Educação infantil).
Para professores, a lei de inclusão de alunos com deficiência física foi imposta de cima para baixo.
Os professores têm que repensar suas práticas pedagógicas para dar conta desta nova demanda, não tem formação adequada, sentem-se inseguros e pedem por formação complementar.
Repassa regras/normas da aula para as crianças, o que pode e não pode ser feito (Educação infantil).
Dirige a aula e acrescentando novas regras e desafios (Educação infantil).
Os alunos são obrigados a pedir desculpas (Educação infantil).
A Educação Física para educação infantil é a psicomotricidade relacional.
Indisciplinados são colocados na "cadeira de pensar" (Educação infantil).
Ação pedagógica pautada no *feedback* positivo e no reforço às regras estabelecidas.
Cria/altera regras para manter o controle sobre a turma.
Está sempre atento ao que acontece na sua aula e a todas as crianças.
Comunicação verbal e gestual, por meio de olhares entre o professor e alunos.
Turmas de Educação Infantil com o máximo 15 alunos e um estagiária para auxiliar na aula.
Tem uma sala própria para a psicomotricidade.
O professor de Educação Física retirou materiais sucateados do depósito da Educação Física e a transformou numa sala de psicomotricidade.
Todos os professores de Educação Física utilizam a sala de psicomotricidade.
Os alunos disciplinados tem regalias.
Pouco conversa com outros professores, quando conversa o assunto são alunos indisciplinados.
Aulas (re)organizadas devido a cadeira de rodas da aluna deficiente.
Não muda a proposta e os objetivos, mas a adapta a aula aos limites que encontra em cada turma.
O planejamento diário é pensado de acordo com a realidade de cada turma.
Contrato entre professor e alunos para o bom andamento da aula.
Procura a interação com os alunos, está presente e provoca-os a pensar e resolver problemas.
Diz que na aula terá dança e deixa os alunos escolher junto as músicas (Educação infantil).
Mantém um clima interativo (prof/aluno) e de respeito (Educação infantil).
Aspectos marcantes: definição das regras do brincar, relembra as regras e normas de conduta durante a aula, preocupação com segurança física, motivação das crianças e disponibilidade corporal aos alunos.
Altera regras do brincar para torná-lo mais complexo.
Aulas tem processo pedagógico.
Nas aulas de Educação Física para o ensino médio são separados meninos e meninas.
No início do ano os professores de Educação Física do ensino médio dividem os conteúdos por trimestre e em

cada trimestre há uma aula com desporto coletivo entre as duas turmas de meninos e uma aula de dança de salão entre todos.
Os dois professores de Educação Física dos meninos definem juntos o que fazer para todos os alunos ter o mesmo conteúdo.
O planejamento mensal, semanal e diário é de responsabilidade de cada professor.
Não há coletivo docente, só conversas informais.
A metodologia da aula a cargo de cada professor.
Inclusão de aulas de "microensino" no ensino médio.
Objetivo principal do microensino é fazer os alunos enfrentarem as dificuldades dos professores a fim de mobilizá-los à cooperar nas aulas.
As aulas de Educação Física para Séries Iniciais diversificadas, contemplando vários jogos e brincadeiras.
Aulas planejadas, com início, meio e fim.
A parte final as vezes é só a ordem de agrupar e liberar a turma.
No fim do dia o leva as crianças para esperar os pais.
O final do dia é o momento de diálogo direto entre pais e professores.
Transida entre a turma auxiliando na execução e organização para o jogo.
Participa efetivamente das atividades propostas.
Motiva e vibra junto com as crianças.
Ao final provoca a turma a falar sobre a atividade.
Concentra-se no aluno que faz a atividade e não se importa se os outros conversam.
Instiga que está de fora a "torcer" pelos colegas.
Tenta integrar a turma.
Só chama para a atividade que está "comportado" (parece uma estratégia comum para obrigar os alunos a se comportarem).
Até um certa idade o conteúdo da aula é o que motiva a participação dos alunos (Educação infantil).
Não participa das reuniões pedagógicas da escola e não sente falta.
Participa somente dos conselhos, isto porque são no horário da aula.
Reuniões pedagógicas são muito "pedagógicas".
Pode sugerir pautas para as reuniões, mas normalmente são da área de pedagogia e nunca da Educação Física.
Os alunos sabem como será a aula, pois faz parte do cronograma montado junto com a turma.
Trabalhado educativos na aula anterior e agora vai para o jogo.
Antes da prática há uma parte teórica sobre as regras do esporte, com a interação de alunos que conhecem melhor o esporte.
Participa ativamente, correndo e interagindo verbal e corporalmente e pelo toque corporal.
A participação do professor de Educação Física promoveu o sucesso da aula prática.
O controle da aula não é feito por coação.
Para os menores algumas atividades primam pela experimentação corporal.
Os alunos desobedientes perdem a brincadeira.
Dar aula não é difícil porque ele não se estressa: se um aluno cai ele manda levantar e ir de novo, pois, se ficar interrompendo a brincadeira/jogo ele não consegue dar a sua aula como planejado.
A caminho da quadra os alunos contam o que fizeram no final de semana.
Não há intervenção nem pressão da escola sobre o que faz na sua aula, desde que o seu trabalho seja feito.
Sua tranquilidade estaria apoiada no planejamento e na sua capacidade de interagir com os alunos.
Utiliza o plano "B" porque chove.
Aprova a divisão meninos e meninas.
Nas aulas só para meninos dá para fazer jogos mais dinâmicos.
As aulas no Ensino Médio não resolverão os problemas de relacionamento entre meninos e meninas, nem serão a causa de futuros problemas nesta relação.
Enfatiza maior atenção e concentração no jogo.
Para os alunos o professor detêm o conhecimento.
O planejamento da aula não permite "espaços" entre as atividades, assim não há dispersão.
Se necessário a escola chama o SOS, que, se necessário, encaminha ao hospital.
Intervém nos conflitos entre os alunos da escola, mesmo não sendo seus e não sendo a sua aula.
Intervém em uma briga de alunos no corredor.
Compromete-se em manter a ordem na escola.
A recompensa pelo bom comportamento é brincar do que gostam.
Mesmo esclarecida a situação provavelmente a mãe irá tirar satisfação na escola.
Os professores reclamam que não conseguem dar aula mas diante da direção não falam.
Foi indicado para trabalhar nas olimpíadas escolares, se incomodou com outros professores de outras escolas porque são muito competitivos e prefere não participar mais.

Tinha dois contratos: de professor e de instrutor de academia.
Cancelou o contrato de instrutor na escola para trabalhar em emprego fora da escola.
Para a professora de Letras não há proximidade entre os professores da escola, quase não vê seus colegas de profissão, só os encontra rapidamente nos intervalos e nas reuniões.
Dar aula na escola é fácil porque ele não se estressa, ou seja, dá a sua aula e vai embora, faz o que é pago para fazer e ponto final.
Os objetivos obedecem ao plano de ensino para a Educação Física, de acordo com cada faixa etária.
Diz uma aluna que o professor de Educação Física não liga se ela está faltando a aula.
Diz ele que a aluna fica fora e não adianta forçar.
Diz que tem alunos que não gostam e não querem a aula de Educação Física e é melhor que fique de fora.
Não participa das reuniões porque a escola não o paga para isso e porque tem que trabalhar no seu outro emprego; se não fosse pago ou conseguisse tempo participaria, embora ache pouco produtivo par a Educação Física.
Na sua aula a experimentação corporal é bastante valorizada, porém em vários momentos as brincadeiras estão desconectadas entre si.
Os professores de Educação Física comentam sobre a técnica dos alunos.
Os professores de Educação Física aproveitam quando estão próximos para troca de experiências.
Introduziram as aulas de microensino a partir de uma aula da faculdade.
Teve que voltar ao “quadro” para ensinar aos alunos como construir um plano aula.
Fica contente por fazer os alunos entenderem o que é um jogo pré-desportivo e oficial; o que é um método parcial, global, misto; o que é aquecimento, alongamento, volta a calma...
De uma proposta de aula surgiu outros questionamentos dos alunos que gerou boas discussões na turma.
Diz a professora de Educação Física que pode ser odiada, mas fala o que tem que ser dito aos pais e faz o seu trabalho.
A direção é participativa e fica do lado dos professores diante a falta de disciplina dos alunos, porém, sempre intervém nos pareceres para escolher a forma “adequada” de expor estas situações aos pais.
Os professores de Educação Física não participam de todas as reuniões da escola, sabem que deveriam, mas não conseguem encaixar seus horários.
Quem não faz a aula faz um relatório, colocando o que foi feito e como foi feito.
Alunos saem do jogo e ficam de fora escutando música (E.M.).
No início do ano monta uma proposta e (re)organiza a proposta com a turma e definem as normas de conduta.
No final do ano o coletivo de professores de Educação Física faz uma avaliação do ano para ver se os objetivos foram, ou não, alcançados, mas sem caráter de promover mudanças.
Tem total autonomia sobre como fazer, desde que mantenha a proposta inicial de trabalho e o controle da turma.
De um ano para o outro pouco se modifica, o que acontece é acrescentar conteúdos.
No início, quando professor somente da educação infantil, era o único professor de Educação Física e se virou com o que aprendeu na faculdade e de forma isolada.
Pegou as séries iniciais e ensino fundamental e teve maior contato com os outros professores de Educação Física.
Planeja sozinho as suas aulas e prefere assim.
Teve apoio da coordenação pedagógica, mas nunca precisou muito porque nunca teve problemas.
Buscou cursos de extensão por opção e não por necessidade vindas do trabalho na escola.
A escola não faz cursos, mas a rede sim.
Os cursos de formação são facultativos e nas férias.
Fez cursos pela rede, um valeu a pena outros não.
Faz na aula o que aprendeu na faculdade e nos cursos durante a graduação.
Adapta o seu conhecimento à realidade que encontra.
Não cobrança nem interferência na sua aula, mas sempre fez seu trabalho bem feito.
Outros professores toma medicamentos para aguantar a rotina de trabalho.
A rede obrigou-se a revalorizar os professores porque quem trabalhava pediu demissão e estava difícil de conseguir professore qualificados (o mercado estaria saturado de professores desqualificados).
Compreenderam que o professor é a base do processo educativo.
Haverá uma palestra de formação durante a reunião pedagógica, o Rafael não participa.
Rafael se isola das demais atividades da escola por opção própria.
A elaboração dos pareceres é um momento crítico na escola porque dá muito trabalho.
Os pareceres são elaborados em casa, normalmente nos finais de semana.
A supervisão lê alguns pareceres e manda fazer alterações, caso necessário.
Devem colocar nos pareceres se atingiram seus objetivos com a turma ou porque não.
A interação e explicações de Rafael são fundamentais para mobilizar a participação e o aprendizado da turma.
A aula com progressão pedagógica (pré-desportivo para o jogo oficial).
No ensino médio o aprendizado da técnica do esporte é levado a sério.

Quando iniciou na escola não sabia fazer relatórios e pareceres, aprendeu fazendo.
No horário da reunião pedagógica a supervisão promoveu uma palestra de formação.
Rafael prefere não ser obrigado a participar das reuniões, assim pode ter outro emprego.
As reuniões ou não ajudam, ou são conselhos, ou discutem sobre assuntos das outras disciplinas.
Nenhum professor tem horário de planejamento remunerado, mas é sua obrigação planejar e fazer pareceres.
Antigamente os professores reivindicaram aumento de salário, receberam e logo os líderes do movimento foram demitidos, para servir de "exemplos".
Para Roberta é fundamental participar das reuniões pedagógicas,
Roberta critica a postura apolítica de Rafael.
Para Roberta, Rafael é bom professor mas não está contribuindo com a Educação Física na escola.
A Educação Física ainda está muito alheia às discussões na escola e a culpa é dos professores de Educação Física que permitem isso.
É preciso conquistar seu espaço na escola para ter "voz ativa", e isso se faz com trabalho e dedicação.
Tem abertura com a direção porque construiu uma trajetória na escola (Roberta).
Os professores de Educação Física se ausentam das reuniões e eventos da escola e, assim, não se posicionam.
Falta trabalho coletivo e interdisciplinaridade.
Critica a escola por não disponibilizar horário de planejamento.
Critica os professores por ficarem alheios às discussões e não reivindicar.
Os professores tem medo de falar para não ser demitidos.
Muitos professores se omitem, para eles é melhor ar a sua aula e ir embora.
Muitos professores pensam que por ser pagos para dar aula não se envolvem com mais nada além disso.
A Educação Física ainda precisa buscar o seu espaço na escola, para contribuir nas decisões da escola.
A Roberta se sente sozinha para lutar pela Educação Física.
Reclama que a proposta de Educação Física para todos os níveis deveria se coletiva, para todos saber o conteúdo que já foi passado e o que deveria fazer.
Para Rafael o maior problema da escola é muita gente que manda e interfere no trabalho do professor.
Enquanto ninguém vem para o seu lado ele deixa assim.
Faz o seu trabalho, preocupa-se com a sua aula e fica na sua.
Ou reclamam e vão para rua ou ficam na sua e se submetem.
Para ele a Educação Física na escola está distante das demais disciplinas, mas assim pelo menos pode fazer o seu trabalho bem feito com seus alunos.
Muitos professores acham que tem poder sobre os outros.
Levar as regras da escola para casa, para reforçar a relação entre família/aluno/escola.
Reforçam atenção fazer os relatórios dentro do prazo.
Início das "avaliações de desempenho" na escola: momento onde é falado sobre o desempenho do professor durante o ano.
A avaliação de desempenho de Rafael durou 5 minutos.
Há muita preocupação dos professores de outras disciplinas para organizar conteúdos de forma que não repitam os conteúdos ano para ano.
Enfatizam os benefícios da prática esportiva: físicos (equilíbrio, força, resistência...), psicológicos (concentração, atenção...) e sociais (disciplina, respeito...).
Os alunos costumam respeitar mais professores de fora da escola, convidados a dar uma aula.
Na presença do diretor, na sala de professores, pouco se fala sobre alunos ou se reclama de indisciplina.
A fala de Rafael sobre os alunos no conselho é muito respeitada.
Nas questões de desenvolvimento motor o professor de Educação Física é uma autoridade.
Na Educação Física para os menores o problema maior é o comportamento (conversa, desrespeito às regras).
Pais pedem ajuda pois em casa as coisas não funcional.
Professores em geral tem vontade de "fugir" de algumas turmas.
Pais querem dar palpites no trabalho do professor.
O professor tem que ser firme, para se posicionar e dizer aos pais que sabe fazer o seu trabalho.
Algumas famílias são um problema, porque além de cobrar a escola promovem intrigas entre os demais pais e a escola.
Os professores de Educação Física medem e pesam todos os alunos nas aulas, e dizem que a escola tem um histórico do crescimento de todos os alunos.
Para Rafael a aula fácil é aquela que a gurizada é boa.
No final do ano os professores organizam a sala de Educação Física e fazem uma lista de compras para o próximo ano.
Professores em geral não veem a hora de terminar o ano: estão "esgotados".
O professor de Educação Física não obriga a jogar, mas pede num tom de camaradagem, e alguns alunos vão.
Diz que a Roberta é falsa e traiçoeira, que gosta de se meter na aula dos outros PEFI.

Concorda que “talvez” ele deveria ser mais participativo, mas prefere assim como está.
Dá a sua aula, faz bem feito e não se mete nas questões da escola.
Admite que ela é uma excelente PEFI, mas não concorda com seus métodos ditadores.
Talvez sairá da escola porque não concorda com a administração da escola.
Na escola são “opressores”
Não entendem que são pessoas formando pessoas.
Nunca teve problemas com a direção, mas se tiver não ligara muito.
O que vale é o que os pais e os alunos falam sobre o seu trabalho.
O professor não é tão valorizado pela escola como disseram.
Ser político é ruim, é ir na escola, fazer o mínimo possível e ir embora.
Ser político é não se envolver com os alunos.

Escola Getúlio Vargas
Aproveita o andamento de uma atividade para buscar materiais para a próxima.
Procura manter o controle da turma.
O professor não enaltece a figura do vencedor.
Quando há brigas manda os envolvidos pedir desculpas um para o outro.
Ameaça um aluno indisciplinado de pegar a sua agenda.
Dependo da atividade o professor deixa que os alunos se organizem, enfatizando a discussão em grupo.
O ginásio é a sua “sala”, onde ele fica à espera dos alunos, de onde sai para ir buscar materiais ou ir na secretaria falar com a direção.
O castigo é caminhar em volta da quadra.
Os professores revezam a tarefa de “fazer o recreio”.
O professor troca figurinhas com alunos durante o recreio.
O professor gosta de dar aula e do convívio na escola.
Quando um aluno tem dificuldade se aproxima e o incentiva (motiva a continuar).
“Hoje há muita informação e pouca formação”.
Os alunos são competitivos.
Meninas sentam e não querem brincar, o PEFI se esforça para mobilizá-las a brincar.
O PEFI comanda a atividade, cuida dos alunos que caem, chama os que desistem.
O PEFI brinca junto para tentar motivar a turma.
As crianças se dispersam com muita facilidade.
O PEFI não planejou a aula por motivos pessoais.
Algumas crianças brincam da atividade propostas, outras correm, outras deixam a quadra e vão tomar água.
Dois alunos brigam, o PEFI pega-os pela mão e leva até a secretaria, o resto da turma fica correndo na quadra.
A sua turma é composta por 32 crianças, o PEFI diz qual é a brincadeira e “passeia” pela quadra enquanto as crianças brincam.
O PEFI parece um zelador, preocupado em mobilizar a turma para brincar, resolver conflitos e zelar pela integridade física das crianças!
Libera os meninos para jogar futsal e os outros para brincar do que quiserem.
O PEFI mantem-se longe das crianças e atento à qualquer problema (discussões, brigas, quedas)
O ginásio é parte do prédio da escola, com acesso direto ao corredor principal da escola.
O diretor está sempre próximo à quadra e à aula de EFI.
As crianças maiores são atentas e comprometidas com as atividades.
O PEFI propõe um jogo diferente e tem dificuldades em organizar a turma.
Os alunos gostam muito de jogos coletivos.
A maioria dos alunos pedem constantemente pelos jogos que conhecem e gostam, outros são contra, o PEFI analisa e toma uma decisão.
Normalmente o PEFI larga a bola para os meninos jogar futsal e fica junto das meninas.
A turma faz várias brincadeiras simultaneamente, em pequenos grupos e duplas; o PEFI transita entre os alunos interagindo com os grupos.
Alguns alunos adoram a EFI e outros não dão tanta importância.
O PEFI orienta as brincadeiras/jogos, zela pela integridade física dos alunos e preocupa-se muito com o comportamento dos alunos.
O PEFI termina a aula e libera as crianças sem a definição de um momento final.
Os professores da escola discutem que a docência está virando um bico, pois tem que ter outros empregos.
Vale mais o emprego onde se é melhor remunerado.
Os indisciplinados são colocados para “caminhar” em volta da quadra.
A turma conversa muito, o PEFI coloca todos para “caminhar”.
Quando a proposta não agrada aos alunos eles “matam” tempo e preferem ficar sentados ou “caminhando”.

Quando falta cooperação dos alunos o PEFI opta por jogos conhecidos e apenas intervém na aula quando necessário.
As propostas (conteúdos) são diversificados, mas a metodologia é tradicional.
O PEFI pede para os alunos cuidar para não se machucar.
O PEFI altera as regras dos jogos para incluir as meninas.
Para o PEFI os alunos são muito competitivos.
Seu principal objetivo e trabalhar a cooperação, ele procura cobrar bastante a organização em grupos nas aulas.
Ministro as aulas para o PEFI, ele disse para eu fazer o que quiser.
Não vejo sequência pedagógica nos conteúdos a ser trabalhados.
O PEFI dá duas alternativas para brincar, as crianças vão brincar e ele fica conversando e olhando o que acontece na quadra (Jardim e 1º ano).
As crianças brincam, param de brincar, pegam suas mochilas, sentam do lado de fora... (Jardim e 1º ano).
Terminado o tempo de aula os alunos são liberados para a sala; o PEFI apenas aguarda a próxima turma.
Dei a aula do dia 04 e 11/09, o PEFI me perguntou se ocorreu tudo bem, mas não perguntou o que eu fiz.
As meninas gostam de atividades diversificadas, os meninos de jogar futsal.
A aula não tem planejamento escrito.
O PEFI decide o que fazer no momento da aula.
Na medida em que os alunos se desinteressam pela brincadeira/jogo e enquanto há tempo suficiente de aula O PEFI vai sugerindo outras atividades.
O PEFI deixa os alunos jogando e vai buscar materiais para a aula (confirma que não há planejamento prévio ou a aula foi mal organizada).
Não há uma sequência pedagógica.
Em algumas turmas o professor interage mais, em outras fica quieto e pouco fala.
*Será que os PEFI compreendem o caráter pedagógico da aula de EFI?
As interséries da escola ocorrerão no dia da entrega de boletins, para liberar os outros professores das aulas.
Quatro alunos são colocados para "caminhar" (punição), eles criam novas formas de caminhar e se divertem.
O PEFI diz que o "caminhar" para alguns já não dá mais certo, já não é mais uma punição.
Não percebo um processo pedagógico, com conteúdos pensados para, progressivamente, alcançar um objetivo.
No final da aula o PEFI conversa com o aluno colocado para fora da aula por indisciplina, na tentativa de que ele entenda o que aconteceu e comece a colaborar com a aula.
Uma aluno se aproxima de mim e diz: "Sem ofensa, tu tens que fazer o que o PEFI faz com a gente, nos deixa correr, correr, correr... isso é muito legal!"
O PEFI dão uma bola de vôlei para as meninas e de futsal para os meninos e joga com eles (aula tradicional).
A cozinheira entra na quadra das meninas, brinca um pouco de voleibol com elas e depois sai.
As meninas começam a chutar pênaltis, o PEFI vai até lá e instrui a técnica correta.
Alterna-se os momentos de bagunça e dispersão com brincadeiras conduzidas, mas sempre as mesmas.
As crianças pequenas não tem o hábito de escutar e esperar.
Na turma dos pequenos o PEFI apenas toma conta dos alunos, propondo atividades e fazendo-os correr (cansar).
Muda constantemente de uma atividade para outra, sem conexão ou progressão.
As atividades vão sendo trocadas na medida em que a turma se desinteressa pelo proposto.
Quando a aula teve um processo de ensino progressivo foi um sucesso.
A aula de EFI que aprendeu na Universidade deu certo, tem processo pedagógico, mas também dá trabalho ao professor.
O Sérgio sabe fazer uma boa aula (planejada), mas não faz porque não quer, porque agora não planeja mais suas aulas.
A todo momento algum aluno é posto para caminhar.
Em algumas aulas o Sérgio faz o que surge na sua cabeça, é pensado na hora.
A pausa para tomar água é um momento de pensar no que fazer depois.
A pausa para tomar água é uma forma de dar um tempo.
O PEFI não sabe o que fazer nas atividades extraclasse (gincana), apenas fica à disposição durante o seu horário.
Momentos livres são utilizados para tomar chimarrão e conversar com professores e direção.
Com o diretor fala sobre assuntos extraescolar ou sobre a escolinha de futebol.
Só discutir sobre as aulas de EFI para falar de alunos indisciplinados.
Foi informado sobre a gincana mas não lembrava o dia, e nem que seria durante a sua aula.
Durante a gincana ele toma chimarrão, transita entre os alunos e faz o que as professoras lhe mandam.
O PEFI serve para dar suporte no dia do evento.
Troca de atividade quando a turma se dispersa e foge do seu controle.
Põem as crianças correr, com brincadeiras de pegar, e administra o tempo.
Não é fácil dar aula para tantas crianças pequenas juntas (duas turmas), porém as aulas são sempre uma correria.
Faz as mesmas brincadeiras (que alguns alunos pedem), obriga todos a brincar e pune quem não obedece.

Faz uma dinâmica de jogos cooperativos, os alunos interagem e participam positivamente.
Visando o trabalho em equipe ele propõem jogos cooperativos que aprendeu na faculdade e a aula é um sucesso.
Esta aula teve objetivo de acordo com as necessidades da turma, interação constante do professor e início, meio e fim; esta eu chamo de aula de EFI.
Uma única aula teve um momento final de discussão sobre a tarefa (jogo cooperativo) onde todos interagem.
Algumas aulas tem objetivo definido e progressão pedagógica, outras é uma recreação dirigida.
Algumas aulas o PEFI pensa, propõem e os alunos aprendem, noutras ele diz o que fazer, obriga-os a participar e pune quem não obedece.
Ensina o polichinelos e diz que servirá também de punição.
Engenha novas/outras formas de punir os alunos para conseguir dar a sua aula.
Ensina o polichinelo logo no início da aula, depois volta a fazer atividades desportivas conhecidas por todos para aprimorar o gesto técnico.
Utiliza o processo pedagógico para ensinar uma forma de puni-los.
A escola nunca contribuiu com sua formação, tudo que aprendeu foi na formação inicial, cursos de extensão ou com os alunos.
Durante os jogos, perde ponto a equipe que não se comportar e ganha ponto que respeitar o outro e trabalhar coletivamente.
Em duas aulas ele planejou a próxima aula e pede para os alunos trazer material.
A relação com a direção é aberta.
Acredita que para a escola o que ele faz está bom, pois ninguém fala nada.
A direção não cobra planejamento, cumprimento de objetivo ou metas, e não interfere nas aulas.
O PEFI tem total autonomia para escolher o que fazer na sua aula e como fazer.
No início do ano ele propõem o que fazer por trimestre nos planos de ensino e a escola não fala nada.
Atualmente não faz mais planejamento por escrito, ele “pensa” em alguma atividade nos dias anteriores a aula, as vezes decide o que fazer no início da aula, conforme os alunos estão no dia.
Poderia trabalhar inúmeros outros conteúdos e fazer outras atividades, mas dependerá do que ele lembrar.
Nos dois primeiros anos ele planejava por escrito, mas parou porque era chato ficar com a prancheta na mão.
Hoje só registra no caderno de chamada o que ele fez na aula, para ter um controle do que já passou.
Seus objetivos são: recreação e brincadeiras para o jardim e 1º ano, e esportes para os maiores, fazendo também jogos coletivos.
Sabe que precisa LER, tempo até que encontraria mas não tem o hábito.
Não se interessa nem em ler algo sobre o futebol que é sua paixão.
No início ele fez e trouxe materiais alternativos para dar sua aula e doou para a escola (barreiras de atletismo) mas agora usa pouco.
Penso que ele faz o que é mais cômodo, mais fácil, e não dê trabalho.
Pretende fazer mini tênis, tem as raquetes, mas o que complica e montar as quadras.
Não tem tempo para planejar, acha importante mas nunca reivindicou, acha que não teria porquê.
Penso: para que reivindicar tempo de planejamento se ele não planeja? Capaz de ser cobrado e sua situação na escola é boa e tranquila.
O PEFI gosta muito de uma turma em especial, pois são muito comportados, assim, esta turma ele deixa eles “mais soltos” (jogar o que gostam).
Suas obrigações com a escola são: dar aula (3ªf. Manhã); participar das reuniões pedagógicas (sábados conforme cronograma); dar aula na escolinha de futsal da escola (4ªf. Tarde).
Chega na escola e vai direto tomar chimarrão na secretaria; conversa sobre a escolinha de futsal.
O diretor gosta muito das escolinhas esportivas (talvez porque dá dinheiro para a escola)
Soube de um “piquenique” dos alunos da sua turma na quadra, ele não sabia.
O piquenique foi escrito no quadro, o PEFI ou não leu ou não lembrou.
Diante do piquenique o PEFI diz: “se foi meu voleibol cego”, que planejou na aula passada.
As quadras parecem um local em comum a todos os professores, onde ocorrem as atividades extraclasse.
O PEFI se dispõe a reformar o material esportivo da escola (goleiras, tabelas, postes).
Percebo um conflito entre os professores da Ed. Infantil e Anos Iniciais com as professores dos Anos Finais e Ensino Médio.
As professoras dos pequenos parecem que sentem-se inferiores.
As atividades extraclasse foi organizada pelas professoras e a escola autorizou.
Os professores dos maiores não sabiam do piquenique.
Falta comunicação entre o professorado, talvez porque só vão para a escola dar sua aula (no horário da aula) e tão logo vão embora.
A forma de comunicação é o mural.
O PEFI fica a toa na escola, tomando chimarrão e transitando pelos espaços.
Uma professora disse que eu deveria trabalhar na escola, pois as crianças gostaram da minha aula e para eu

ensinar algumas coisas diferentes.
Início da aula, pede silêncio, espera a conversa terminar, não termina, coloca cinco alunos de castigo.
Diz para os alunos que eles escolheram ficar de fora, agora vão ficar.
Repassa as normas de conduta para os alunos de castigo.
Professor amigão!
PEFI motivado pelo carinho dos alunos fora da escola.
Sem o PEFI o jogo continua da mesma forma.
Algumas aulas o PEFI nem precisava estar ali, não faz diferença.
Não recebe salário pelas atividades extraclasse, mas é acordado com a direção a sua presença nas reuniões (sábados).
Como os alunos não trouxeram o material solicitado na aula anterior ele faz as mesmas brincadeiras de sempre.
Durante a gincana ele não faz nada, somente quando lhe pedem ajuda.
Não é avaliado nem cobrado por nada pela direção.
Avalia os alunos, exclusivamente, pela disciplina e relacionamento; não o que aprenderam de conteúdo.
Ano "produtivo" é aquele que os alunos participaram e se comportaram.
Não dá notas, só pareceres.
Nos pareceres "deve" escrever o que foi bom e o que pode ser melhorado no comportamento/disciplina.
Deve "cuidar" o que escreve nos pareceres.
A escola enfatiza a disciplina e as regras de conduta.
Nunca fala com o outro PEFI, pois não tem horários em comum.
Nas reuniões encontra o outro PEFI, mas nunca falam sobre a aula de EFI.
O PEFI construiu a PP da EFI para o Jardim, a direção não interviu, nem ajudou, nem criticou.
Talvez nas outras disciplinas a escola intervenha, mas na EFI não.
Muda a forma de punir, pois não está mais funcionando.
Alunos indisciplinados e que não querem participar vão para a direção.
Obriga a participação de todos com rigidez.
Aulas de muita correria, as crianças cansam, mas tem que continuar.
Cansou de se incomodar, e disse ao diretor que agora enviará os "problemas" para a direção.
O diretor comenta que para os alunos indisciplinados ele dará um "textinho".
Os alunos conversam muito, o PEFI manda brincarem sem material, ele não quer se incomodar.
Diz que livres e sem bola os alunos logo vem pedir algo para fazer; eles não vêm e pedem a bola, o PEFI entrega, percebo que ele não quer se incomodar.
A aula se torna livre ao ponto de fazer o que quiserem, inclusive nada.
O PEFI fica próximo ao jogo de futebol, analisando o jogo.
É cobrada sua participação num dos eventos da escola, ele não quer ir, tenta arrumar alguém para o substituir, e enquanto isso torna-se rígido com os alunos, impaciente e manda brincar livre.
Diz que sem silêncio não terão aula, uma aluna diz que não querem mesmo.
O PEFI acredita que sua aula é tão boa que todos se comportarão para participar?
Será que não tendo esta aula de EFI os alunos perdem tanto?
Tenta fazer uma aula diferente, não dá certo, então rola a bola.
Os alunos estão acostumados a correr, jogar e brincar do que gosta e das mesmas brincadeiras, fica difícil inserir uma atividade diferente.
Lamento coletivo dos professores sobre suas turmas.
Os professores comentam sobre a vida familiar dos alunos, beirando à fofoca.
Um professor comenta sobre a influência da televisão e internet sobre a forma de pensar e se relacionar nos dias de hoje.
O professor está desvalorizado enquanto classe.
Faz um jogo diferente, parte direto para o jogo, os alunos tem muita dificuldade e ele tem que alterar regras para facilitar (claro, não tinha progressão pedagógica).
Ele se envolve e perde a paciência, alguns alunos riem e fazem de qualquer jeito, Sérgio manda todos a caminhar.
Manda o aluno que mais o incomodou à direção.
Numa turma ele tira o bagunceiro, assume o seu lugar e a atividade dá certo: foi porque ele tirou o bagunceiro ou porque interagiu melhor?
Novos "problemas" e desafios para a RPE apresentados pela rede Sinodal:
- diminuição da taxa de natalidade no RS e principalmente na classe média alta: o que diminuirá o número de alunos novos.
- lei das cotas: a RPE agora tem "meia porta" de entrada nas universidades; isso é uma "injustiça" com os imigrantes alemães; foi uma imposição "de cima para baixo" sem discussão.
- abertura de cursos técnicos na região: tira os professores das escolas particulares e depois os alunos.

Sobre a gincana: alguns alunos gostam e outros não, mas o importante é os pais gostar (diretor).
Durante a reunião o Sérgio lê um jornal e fica em silêncio.
Algumas professoras tem mais "poder" e se autorizam a pedir mudanças no cronograma de férias.
A reivindicação é para "esticar" os feriadões durante o ano de 2013.
O Sérgio fica sempre fora da discussão, não se posiciona e, assim, não entra em conflitos.
Fala somente para dar uma comunicado.
Pré-conselho, não há PEFI, pois o PEFI responsável foi representar a escola em jogos esportivos.
A coordenadora pedagógica pede se é necessário chamar os pais, parece que não os querem incomodar.
Comentam que o negócio é fazer um provão.
O problema de alguns alunos são as faltas e a preguiça, e não adianta chamar os pais.
O 1º ano do E.M. da escola enfrenta um problema: muitos alunos vem de fora e são muito fracos (faz parte da "cultura" fazer o fundamental na escola pública e o E.M. na particular, para ser aprovado no vestibular).
Uma mãe e professora da escola pede ajuda, pois não sabe o que fazer com a filha.
Pensam em criar um curso de "reforço extraclasse" para ajudar os alunos com dificuldade de aprender o conteúdo e descambam a conversa até a possibilidade de colocar cursos técnicos na escola (artes, música, pintura, tricô...), tudo visando aumentar a renda da escola.
Importância dos professores estar presentes para se defender dos pais.
Para o Sérgio a reunião é sempre tranquila, pena que alguns professores criam conflitos.
Explica uma brincadeira nova, não dá certo e em menos de 5 minutos de tentativa ele desiste e troca para uma brincadeira conhecida, fica irritado e começa a punir a todos.
Na aulas que tenta "ensinar" algum conteúdo é ditador, impaciente e pune quem não quer brincar.
Nas aulas "livres" é um zelador, amigão e brincalhão.
A aula é uma correria, alunos se jogam e sentam de cansados e o PEFI os manda voltar e correr.
Divide a turma, para uns ele dá uma bola e para os outros faz uma brincadeira, que poderia ser feita com todos.
Deixa tudo livre e espera o tempo passar chutando a bola com um aluno.
Se alguém entrar na quadra achará que não tem professor.
Inclui mais uma regra para uma brincadeira já conhecida, os alunos vibram.
Logo se estressa porque os alunos erram as regras e ele tem que explicar tudo de novo.
Tenta resolver no grito a bagunça e o desrespeito às regras.
Quando o negócio complica ele troca para uma atividade conhecida e do gosto da maioria.
Rafael dá a sua aula e fica na sua, pois, não tendo problemas está bom.
Procura não fica limitado aos esportes "tradicionais", mas faz sempre as mesmas brincadeiras e, quando a aula é livre, os alunos fazem sempre a mesma coisa.
Enfim ele ensina uma brincadeira nova com processo pedagógico.
Explica as regras principais e vai direto para o jogo, porém, desta vez, ele vai parando o jogo para novas explicações.
O seu problema é que não planeja.
Se não planeja ele rola a bola.
Um aluno sai do jogo e tranquilamente diz que vai caminhar: prefere estar fora da aula.
Chegou na escola mais cedo para organizar os materiais para a sua aula.
Novas propostas de aula significam mais trabalho.
Tem algumas dificuldades mas mantém a mesma postura desinteressada com a aula de EFI.
É descomprometido com a EFI na escola.
Não busca alternativas para resolver seus problemas.
Deixa tudo como está.
Só há processo pedagógico quando são esportes que tem conhecimento.
Organizou uma atividade diferente, mas não planejou como dar a aula, então vai direto para o jogo.
A aula nova significa disponibilizar outros materiais ou explicar um novo jeito de jogar, sem exercícios educativos.
O jogo se desenvolve melhor com os maiores, pois tem condições técnicas mais desenvolvidas.
Não planejou a aula, apenas decidiu o que fazer uma semana antes, trouxe equipamentos de casa e organizou os materiais na quadra.
Não participa de um evento da escola porque já tem compromisso e porque não de sua responsabilidade.
Para ele tudo dá certo quando os alunos colaboram.
Colocar a culpa do fracasso de algumas aulas nos alunos.
Expressa sua insatisfação com a turma de duas formas: com autoritarismo (punindo a todos) ou com desinteresse (aula livre).
Cede aos apelos dos alunos porque não tem proposta.
Faz o que é mais fácil.
Para uma turma a brincadeira nova foi a melhor do ano.

Disse que foi organizar o material da EFI e lembrou de uma brincadeira que ainda não fez.
Na última semana de aula a sala da direção está cheia de alunos problema.
Como na última semana de aula, no dia da EFI os alunos terão filme, trarão brinquedos de casa e jogarão o que quiserem na quadra, nesta aula ele dá aula livre para toda as turmas.
Última aula de EFI, mantém o mesmo padrão das outras, pois é livre e os alunos optam pelas mesmas brincadeiras.
O Sérgio não sabe se na escola tem plano de carreira, mas acredita que não tem.
Tem carteira assinada, como funcionário da escola.
Pode ser demitido quando a direção quiser, mas acredita que nunca será, pois acredita que tem bom respaldo com a direção.
Problema é ter só um período por semana, pois dificulta a continuidade do trabalho.
Problema é juntar turmas, pois eleva o número de alunos e tem alunos com idades muito diferentes.
Falta de comprometimento dos PEFI (antigos e novatos): durante a aula fazem "outras coisas" que não dizem respeito à aula de EFI.
Não se envolve em muitas discussões nas reuniões porque tem muita intriga e muitas mulheres que só querem complicar.
Nas discussões da escola prefere escutar e se posicionar, mas não fica fomentando conflitos, pois a decisão é da direção.
Aula boa é aquela que tem objetivo, início, meio e fim (planejada).
O objetivo principal da aula de EFI é aquela onde os alunos aprendem e sintam na aula de EFI um momento prazeroso de adquirir conhecimento.
A aula de EFI não pode esquecer da questão pessoal, de comportamento, atitudes e relacionamento.
Dar aula é gratificante porque é reconhecido pelos alunos na rua.
Acha que seu trabalho está bom, pois não há reclamação.
Acha que seu trabalho está bom porque o diretor permite que trabalhe na escolinha de futsal da escola.
Se der mais dinheiro a escolinha de futsal ele larga a escola.
O que o motiva a trabalhar é a amizade com os alunos.
O que mudou desde sua entrada na escola é que agora não planeja mais.
O que não gosta na escola é não poder escrever nos pareceres que os alunos incomodam.
Pensa futuramente em se dedicar mais a sua escolinha de futebol fora da escola.
Não tem perspectivas/metas profissionais na área escolar, pois não dá dinheiro.
Profissionalmente a escola está em segundo lugar.
Largaria a escola caso as escolinhas de futebol prosperem ou ocupem muito o seu tempo.
Acha que ser político é enganar as pessoas.
Assemelha ser político ao caráter de alguns político partidários.

Escola Rui Barbosa
Os alunos são descomprometidos.
Os PEFI não tem horário pago para ficar nos jogos escolares.
Não há incentivo da escola para montar equipes esportivas.
Embora se incomodar nos JERGS, as vezes é melhor do que ficar na escola; é um alívio é bom para sair da rotina da escola e espairecer.
Aproveita o intervalo dos jogos para corrigir provas, pois na noite anterior não deu tempo o suficiente.
Ficará nos jogos somente pela manhã, pois a tarde trabalha noutro emprego.
O ruim dos JERGS é fazer lista de ônibus, montar equipe...
Não tem tempo pago para montar equipes na escola.
Para a escola participar nos jogos os PEFI fazem uma seleção dos melhores nas aulas de EFI.
Faz prova e aula teórica nas aulas de EFI.
A aula teórica é complicada, pois os alunos querem sair da sala de aula.
Os alunos que não participam dos jogos ficam na escola, a direção dá uma bola e eles ficam jogando livres na quadra; e vale como aula.
O período de planejamento serve para passar notas e corrigir trabalhos, menos planejar.
Passou o final de semana corrigindo provas.
Não vale a pena fazer provas descritivas, pois dá muito trabalho extraclasse.
Quem não se comportar será convidado a se retirar da sala.
Filme e "joguinhos": plano "B" (para os dias de chuva) e estratégia para ter tempo livre para o trabalho extraclasse (correção de provas e trabalhos, fazer médias das notas, passar notas para o caderno de chamada).
Aulas teóricas de EFI: provas, construção de cartazes e apresentação de resumos, para ter notas "objetivas" e não "subjetivas" como é a participação.
Prefere não se envolver nos eventos da escola (como semanas culturais e gincana), organiza o seu caderno de

chamada e apenas auxilia quando solicitada.
No intervalo as professoras compartilham suas angústias, dificuldades e problemas pontuais com alunos.
É função do professor ter controle total sobre onde está o aluno, para que este não atrapalhe as outras aulas.
Forma de avaliação da EFI: provas teóricas, participação e comportamento em aula e testes práticos.
Utiliza "testes práticos surpresa" como estratégia para os alunos participar da aula.
Uma mãe pede ajuda aos professores porque seu filho está revoltado e indiferente aos estudos devido a sua separação.
Para os professores da escola não há como incluir alunos deficientes, primeiro porque não há estrutura física adequada e segundo, e mais importante, porque não sabem o que fazer e não têm formação para isso.
Segundo os professores, a lei de inclusão foi "imposta" antes de haver uma formação complementar.
Os professores não sabem o que fazer numa aula com deficientes e o pior, normalmente não conseguem vencer o conteúdo e a aula fica chata para os demais alunos.
As turmas são numerosas e os professores tem dificuldade de dar aula.
Estas professoras acrescentam que: não tem formação adequada, não sabem o que fazer, organizam e reavaliam suas práticas pedagógicas por meio da perspectiva de tentativa e erro e precisam de formação complementar.
Para a PEFI a gincana promovida pela escola foi uma ótima "brecha" para ela poder fechar as notas no seu cadernos de chamada.
Para a PEFI neste ano a direção está mais participativa e com menos proibições quanto às atividades e tarefas da gincana.
Os alunos estão bastante envolvidos e comprometidos com as tarefas da gincana.
A diretora pede minha opinião sobre uma possível lesão no ombro de um aluno; o PEFI representa a autoridade nas questões sobre o corpo.
Não há uma estrutura mínima de atendimento aos alunos que se machucam na escola.
A PEFI não faz questão de participar dos conselhos de classe, porque a direção manda ela aumentar as notas.
A PEFI não vem, pois trabalhou nos JERGS e folgou estas horas no dia do conselho.
Mudar a metodologia das aulas.
Pedem mudança pois querem aprender.
Os professores permitem a conversa e devem ser mais rígidos.
Os professores devem colocar os alunos que incomodam para fora da sala.
Os alunos tem mais dificuldade nas disciplinas onde o professor deixa-os "mais soltos".
As aulas poderiam ser em círculo para haver melhor comunicação.
Os alunos não cooperam mas os professores tem que criar possibilidades de aprendizagem.
Alguns alunos desrespeitam, mas há um professor que deve cuidar o que fala para não magoar a turma.
O seminário integrado é bom, mas os alunos não tem interesse.
A turma é largada e a direção precisa tomar uma atitude.
A direção precisa terminar com a bagunça.
Não sabem porque em umas aulas os alunos se comportam e em outras não, será que é o professor? A metodologia?
Poucos alunos querem aprender.
Maiores dificuldades nas matérias de português, matemática, química e física.
Os alunos sequer estão preocupados com o vestibular.
Os alunos parecem que não tem perspectiva de futuro, pelo menos de estudar futuramente.
Os alunos não pensam no futuro, não tem objetivos ou metas de vida, não pensam em escolher uma profissão.
Os pais são ausentes e não incentivam seus filhos a estudar para ter uma profissão.
Professores dizem que o problema não é a metodologia das aulas e sim os alunos, pois, não se comprometem com o estudo, conversam e não tem postura na aula.
Os "alunos ruins" bagunçam e não fazem os trabalhos propostos pelo professor e os "alunos bons" são coniventes com a bagunça e entram na conversa.
Muita preocupação em registrar tudo que conversam com os alunos para depois ser assinado por ambas partes (alunos e professores).
Para os professores só falta o professor ter que subir na mesa.
Os registros parecem a "prova" de que os professores fizeram a sua parte.
Uma professora diz que obriga os alunos a retirar o material da mochila e tem que ser "dura" com eles.
Professores preocupados e assustados com a falta de conhecimento da turma e o atraso de conteúdos.
Problemas: a escrita dos alunos está péssima, não dão conta do conteúdo, muita conversa, não faz a chamada por falta de tempo, falta conhecimento.
Cada vez estão saindo alunos mais "fracos" de uma série para outra.
A escola está "empurrando" os alunos para a próxima série.
A escola está aprovando alunos sem condições e não poderia.
1/3 dos alunos da escola ainda não atingiu a média de aprovação da escola e não se ajudam.

Falta de concentração e comprometimento de todos.
Alguns alunos do 3º ano do E.M. pediram questões do ENEM, a professora disse que não adianta pois eles nunca viram o conteúdo.
Talvez os alunos queiram "outras" formas de trabalho, mais próximas ao que vão enfrentar futuramente (pensando em faculdade).
Para uma professora os alunos gostam e querem ser desafiados; ela o fez numa aula e deu certo.
Outras professoras pedem para ela dar a "fórmula" desta aula (são irônicas?).
Para os alunos "bom" professor é cobra menos do aluno e "mau" é aquele professor muito exigente.
Em casa uma professora montou uma aula diferente, em sala de aula não deu certo e ela voltou à aula "tradicional"; disse que não há como introduzir novas metodologias.
Lembram da gincana e afirmam que os alunos são muito criativos.
Os professores decidem reforçar nas aulas que os alunos ainda não estão reprovado, na tentativa de que eles se interessem pela aulas.
Sugeriu-se um conselho entre professores e as turmas inteiras, a supervisora alerta que se fizer os professores deverão estar prontos para ouvir críticas.
Em reuniões com turmas os alunos "baixam o nível" e têm muita força, os professores tem que estar unidos, pensar da mesma forma e contornar a situação.
Alguns alunos tem ótimas condições mas o contexto é complicado.
A solução é chamar os pais.
Não há representantes da EFI no conselho.
A Supervisora pede que eu fique com o cadernos de notas da PEFI e avise quando algum aluno está com nota abaixo da média.
Os professores tem esperança que os alunos "cresçam" no último trimestre.
Procuram ser mais tolerantes com os alunos com problemas na família ou muito pobres.
Um aluno escreveu na sua prova: "eu sou um merda!".
Pais alegam que os filhos tem problemas psicológicos; os professores veem isso como "falta da família".
Colocar alunos para fora da sala não resolve, só causa mais transtorno para a escola.
Para alguns alunos ser mandado para fora da aula é prêmio.
Mandar alunos para direção não adianta e a direção não conseguiria dar conta de tantos alunos.
Para a Supervisora alguns alunos tem que ser expulsos da sala e chamar os pais.
Os alunos devem assumir a posição de estudante.
Que causa problemas na aula são sempre os mesmos alunos, e vão contaminando a turma.
O excesso de receptividade e a carência afetiva dos alunos atrapalha a turma, pois o professor não quer deixar de dar atenção mas assim perde tempo de aula (de passar conteúdo).
A carência afetiva e a imaturidade faz com que provoquem e enfrentem o professor, para chamar atenção e mostrar que são capazes.
Quando os alunos se interessam pela aula dão prazer ao professor.
Tem que dar um trabalho e cobrar, se não valer nota os alunos não fazem.
Professor: com essa turma eu perdi as estribeiras, estou me sentindo mal e tenho receio de enfrentá-los.
Todos tem direito a educação, mas devem respeitar a autoridade do professor.
Deve-se tentar criar regras/normas de convívio com alunos.
Deve-se padronizar as regras também entre os professor.
Os professores não conseguem resolver os problemas com a indisciplina, a família não contribui e a escola fica "presa" sem saber o que fazer.
Para alguns a escola é a única salvação.
Um aluno tem média só em EFI, um professor sugere que o aluno fique "jogando bola".
Os alunos que trabalham ou fazem cursos profissionalizantes são dispensados da EFI e a PEFI deve solicitar trabalhos escritos.
Diz uma professora: "Não chamem o pais, pois ele dá "surra" no filho e não resolve nada."
Para alguns alunos a escola está sendo um passeio.
A PEFI diz que não teve JERGS no dia do conselho de classe, ela aproveitou para visitar sua mãe hospitalizada, depois veio para escola e deu os últimos dois períodos de aula.
Chove muito, a PEFI não tem onde dar aula e a direção arruma uma sala.
No último trimestre é difícil dar aula, os alunos reprovados não querem nada com nada e os aprovados não participam e não fazem os trabalhos.
A escola deveria ter uma outra forma de avaliar, para obrigar o aluno a ter que estudar.
Diz a PEFI: "não é fácil ter que sempre improvisar".
Devido a chuva a PEFI tem que mudar o seu planejamento e opta por "imagem e ação e jogos de cartas".
Na sala de aula os alunos conversam e muitos alunos são indiferentes à PEFI.
A PEFI faz o jogo "imagem e ação" os alunos se interessam bastante pela atividade.

Para alguns alunos a EFI é um momento próximo ao lazer.
Não vejo pressão da direção sobre a aula de EFI.
Para a direção o que é feito na aula está bom, desde que o professor tenha o controle de turma.
Para a direção o que importa é o professor ter seu caderno de chamada/notas bem organizado, as situações de conflito e ações da escola e professor registradas e a assinatura do aluno, comprovando ciência do que foi feito.
Para a PEFI aula boa é aquela que os alunos participam e gostam (próximas ao lazer).
A ação pedagógica fica restrita em controlar a turma, manter a ordem e as regras da escola.
Os alunos do E.M. não sabem o que é mestrado e doutorado, exceto aqueles que tem parentes que fazem faculdade.
Não é na escola o local de entender o que é formação inicial? Especialização? Mestrado? Doutorado?
Aula teórica, os alunos recebem textos curtos para resumir, fazer um cartaz e apresentar para a turma.
Da discussão dos textos entregues pela PEFI surgem dúvidas e os alunos trazem suas experiências sobre os assuntos; a PEFI encerra a apresentação sem responder as dúvidas nem aprofundar a discussão.
Em grupos os alunos fazem o resumo do texto, a PEFI em nenhum momento circula procurando contribuir na atividade. Ela fica organizando o seu caderno de chamada.
Há muita preocupação em passar notas para o caderno de chamadas, mas do que com a aula.
Em uma determinada discussão em aula faltou conhecimento da PEFI sobre o assunto. Embora seja conteúdo da EFI (no caso fisiologia) ela reproduz o senso comum porque não entende do assunto.
Os alunos levantam dúvidas e considerações sobre assuntos ligados ao corpo, toda a turma se envolve na discussão, pois é um tema atual e do seu cotidiano; a PEFI não se posiciona.
Os alunos querem participar do JERGS, eles montam uma equipe de futebol e pedem à direção para treinar. A direção permite o treino no período da aulas de EFI, assim a Júlia fica “de olho” no comportamento destes alunos.
A Júlia ministra a sua aula e, ao mesmo tempo, toma conta da equipe de futebol.
A Júlia ficou sabendo do treino da equipe pelos alunos, depois foi avisada pela direção.
Segundo a Júlia, nenhum PEFI quer se comprometer com o JERGS, pois é só incomodação com alunos e professores das outras disciplinas, tem que trabalhar em outros horários e, caso queiram treinar alguma equipe, devem trabalhar fora do seu horário e sem remuneração para isso.
A Júlia “optou” (não planejou) por fazer uma caminhada com os alunos; diz ela que os alunos estão muito sedentários, não tem “preparo” e precisam se exercitar.
Caminhamos por caminhar, os alunos dispersos pela rua, caminhando lentamente e conversando (um passeio) sem nenhum tipo de intervenção pedagógica; a Júlia quando conversa é com as meninas sobre assuntos variados.
Uma aluna me pede para dar aula, para fazer algo diferente e mais dinâmico, pois as aulas de EFI são paradas e entediantes.
A Júlia diz que os alunos são muito preguiçosos e não querem fazer nada.
Os alunos não querem mais caminhar e simplesmente se viram e voltam para a escola, dizem: “tá sora, já deu... chega... vamos voltar.”
Na sala a Júlia distribui jogos de mesa e cartas para os alunos, faz anotações no seu caderno de chamada, “toma conta dos alunos” e esperam o tempo passar.
A Júlia pergunta se fazem tanto barulho quando trabalham, um aluno responde: “lá a gente recebe salário!”.
Embora contragosto os alunos fazem o jogo proposto pela Júlia, e depois passam a se divertir com a aula.
A Júlia corre de um lado para outro chamando os alunos para o jogo.
A proposta é o “rola-bola”; diz a Júlia que neste trimestre planejou aulas mais livres.
Em algum momento da aula o aluno tem que jogar o voleibol, pois a Júlia está avaliando este jogo, no restante da aula é fazer o que quer.
Os últimos 20 min de aula servem para subir para a sala e esperar o sinal: para mim matação de tempo.
Planejamento deficiente; verificaria o IMC, como a balança da escola está estragada passa um filme.
O filme não roda, a Júlia não sabe utilizar o material e reclama da escola.
Reclama que a infraestrutura e a falta de equipamentos da escola atrapalham o seu trabalho.
O que a Júlia faz para mudar a situação? Nada.
Os alunos não querem filme, querem descer para a quadra.
Alunos pedem que eu dê aula.
A Júlia impõe as ordens e manda todos calarem-se.
Os alunos devem obedecer ou perdem nota.
O conteúdo do filme não é retomado em outra aula nem discutido: serve para que então?
O filme serve para não precisar trabalhar.
A Júlia fica controlando os alunos da porta, é a zeladora?
A Júlia tem dificuldades para lidar com o equipamento de projeção, os alunos riem, ela fica brava e os xinga.
Ela se colocou numa péssima situação porque não planejou com antecedência nem testou os aparelhos.
Ela “paga” por sua aula improvisada e põe a culpa na turma.

Normalmente justifica suas falhas dizendo que nenhum professor aguenta mais os alunos.
Troca um improviso por outro e dá tudo errado.
Continua trocando um improviso por outro, e vira um “rola-bola”.
Não há planejamento.
Planejar é “pensar” o que fazer?!
Colocar a culpa do seu fracasso nos alunos.
Para os maiores a brincadeira/jogo é infantil.
Alunos reclamam mas fazem, outros ignoram a professora.
A aula de EFI parece uma recreação, momento de convívio e lazer e “passatempo”.
Assim como planejamento não há processo pedagógico.
O objetivo da aula não seria estipulado pelas próprias necessidades da turma?
A aula tem objetivo(s) gerais e de senso comum (jogar, interagir, respeitar...).
O PEFI pede para os alunos participarem, quase um apelo.
A direção interrompe a aula para mandar a PEFI aumentar a nota de um aluno de outra turma.
A PEFI utiliza os alunos (preguiça) e as decisões da escola (notas) como justificativa para não fazer sua prática pedagógica e descomprometimento.
Olha o relógio a todo instante, esperando o final da aula.
É cobrada pela direção por uma atraso de 35 min, fica indignada e afirma que a direção não vê quando fica além do seu horário ou dá aula par duas turmas ao mesmo tempo.
Veem a nova proposta do E.M. Politécnico como o sistema de ensino para “pobres”, para formar os trabalhadores (proletários).
Politécnico é parte do modelo Americano que está sendo implantado no Brasil.
Negocia com os alunos: deixará fazer o que querem se jogarem um pouco de voleibol.
Não há sequência pedagógica.
Descaso da escola com os espaços da EFI (quadras e campo)
PEFI lutou por melhorias nos espaços da EFI e a escola “cortou” a verba para isso.
Problemas da aula: precariedade dos materiais e espaço físico, falta de planejamento e atitude do professor durante a aula.
Os alunos enjoam da atividade e simplesmente param. A PEFI, que estava sentada e distante, pede para continuarem e depois deixa por isso mesmo.
Os alunos não querem mais jogar (rola-bola), todos sobrem para a sala e esperam pelo fim da aula.
A PEFI diz que neste ano “não será boba”; corrigirá avaliações escritas, fará médias de alunos e organizará seu caderno de chamadas durante a aula, assim como os outros professores fazem.
Uma professora antiga lhe diz: passa as notas durante a aula, pois não somos pagos para trabalhar em casa.
A aula na quadra termina sempre 20 min antes do sinal, de volta à sala esperam em média 10 min até o sinal.
Em média perdem 15 min até chegar na quadra e mais 20 min no final, total de 35 min amenos por aula; o que no trimestre significaria cerca de 4 aulas perdidas. Ela pensa nisso?
Uma mãe reclama das notas do filho, as professoras, firmes e decididas, buscam seus registros para mostrar à esta mãe.
Diz a Júlia que faz trabalhos pouco convencionais, como confecção de cartazes.
A PEFI acompanhará os alunos no JERGS, por isso ficará somente em dois dos cinco períodos de aula.
Antes ela acompanhava os alunos no JERGS fora o seu horário de trabalho, agora o número de horas que ela fica no JERGS compensa faltando as aulas.
A direção entende que a PEFI pode trocar o JERGS pela aula, mas pede para ela ficar nos dois espaços.
Os alunos precisam de um PEFI e só ela ainda se dispõe para isso.
Se não autorizarem a ida para os JERGS os alunos vão para cima da direção.
A direção pede para a Júlia o que fazer com a sua turma já que ela irá embora, a Júlia diz para colocar junto com outra professora.
Como a Júlia vai embora a direção entrega algumas bolas para a turma, deixa-os ficar nas quadras e pede para a zeladora da escola dar uma “controlada” na turma.
A turma fica a toa nas quadras, sem PEFI, cuidada pela zeladora e conta como aula de EFI!
Reclama que já teve que dar aula para a sua e outra turma que não tinha professor, então seus alunos também podem ficar com outro professor quando ela não estiver.
Uma aluno diz para eu trabalhar em academia, pois na escola não vale a pena, é complicado.
A PEFI avalia a “força de vontade” e todos os alunos já sabem disso.
A PEFI avalia o jogo de voleibol, todos tem que jogar um pouco para receber nota, no resto do tempo faz o que quer (eles conversam).
A prática é pela prática, sendo avaliado a participação e a “força de vontade”.
Pergunto: onde está o comprometimento do professor com seus alunos?
A Júlia nem sequer perguntou como foram as aulas que ela não estava.

Importância de ler e ter em mãos o regimento da escola, pois são as leis que regem a escola.
O modelo de regimento vem pronto e é imposto pela CRE.
Ordens da CRE não é para os professores mudarem muito o regimento já definido, é para “cortar” e “colar”.
Os professores ficam irritados, pois se sentem marionetes.
Para uma professora a finalidade do E.M. primeiro é os estudos e depois o trabalho, e não o contrário como consta no regimento pré-definido pela CRE.
A Júlia chega atrasada nas reuniões e nunca se manifesta.
No início do ano os 4 PEFI planejam o que fazer por trimestre, depois disso é cada um por si.
Não há planejamento coletivo entre os PEFI, pois os horário de planejamento não fecham.
Para 2013 a escola pediu que os PEFI se reunissem para planejar, mas é certo que não acontecerá.
Conversa um pouco mais com a PEFI mais antiga da escola durante um horário que dividem os espaços da EFI.
Nunca discute com outros PEFI as suas dificuldades, nem possibilidades de aulas, nem avaliação da sua prática.
Para ela a escola não se constitui num espaço formativo, pois não aprendeu nada na escola.
Os professores já foram ameaçados por alunos.
Os alunos já sabotaram os veículos dos professores.
A PEFI propõem uma aula diferente e se frustra com a reclamação de alguns os alunos.
Os alunos matam tempo de propósito porque não querem fazer a aula.
Uma aluna comenta da dificuldade que a PEFI enfrenta quando quer fazer uma aula diferente.
Diz que vai descontar nota para obrigar a turma a fazer a aula.
Os alunos das outras turmas cercam a PEFI no corredor para dizer que não farão a sua aula se não for o que eles querem.
Os alunos boicotam a sua aula.
O discurso da PEFI é sempre o da saúde e da performance.
Um aluno está “perambulando” entre as turmas e o professor que o ver deve avisar a direção.
Para alguns professores a preocupação deve ser com os alunos que querem aprender, os outros já estão perdidos.
Para a professora iniciante de história os conflitos entre direção e alunos é “normal”.
As aulas a tarde “seminário integrado” não devem ser encaradas como vivências que faz quem quer, mas é o que acontece, pois os alunos trazem atestados de trabalho e são dispensados.
A disciplina e o comportamento são enfatizados pela direção.
A direção apoia os professores nos problemas com alunos dentro da suas limitações.
A direção não quer tumulto, e prefere que os professores relevem os alunos.
Uma aluna diz que sente falta de educativos de esportes, como na sua outra escola.
Atualmente aula boa é aquela que os alunos participam, não brigam nem se macucam.
As PEFI devem criar alguma atividade par a comunidade, para compensar feriados.
As PEFI planejam um “rola-bola” em família, pois é mais fácil.
Os professores nomeado, no lugar dos “emergenciais”, tiram o trabalho dos outros.
Devem dizer para os alunos que nem tudo é culpa da direção.
Diz a PEFI que se orienta pelos Planos de Estudos para a EFI da escola, mas estão fora da realidade.
A direção não cobra nem avalia o seu trabalho, desde que não dê problemas.
Para a direção aula com problema é quando o professor não tem “domínio de turma”.
Para a direção o conteúdo pedagógico das aula é “segundo plano”.
A PEFI fazendo o seu trabalho sem dar problemas já está bom.
1º trimestre: aulas e avaliações teóricas, regras esportivas;
2º trimestre: aulas e avaliações teóricas, regras esportivas, jogos de azar;
3º trimestre: avaliações teóricas, jogos de azar e aula livre.
Formação de início do ano é uma “babaquice”.
Nenhum PEFI quer trabalhar a tarde.
A EFI a tarde é facultativa para quem trabalha.
Alunos e pais reclamaram porque se sujaram de areia nas aulas de EFI, a PEFI está desistindo de inovar sua aula.
Na quadra e campo volta às aulas “tradicionais” porque os alunos reclamam das aulas diferentes.
Ganha pouco então para que se estressar?
Há vários empecilhos para a sua aula que ela não viu antes.
A roupa dos alunos é imprópria para a aula de EFI.
Relutam para participar, mas participam.
A aula parece boa porque todos participam, mas o conteúdo é fraco e eles fazem a aula com displicência.
Por um momento achei a aula boa, me contaminei com o contexto.
Para a PEFI a aula seria melhor se as meninas tivessem participado mais (e o conteúdo fraco?)
Quem espera a sua vez ou já fez o teste faz o que quer (conversam).
A aula é dividida em: prática avaliada e recreação, onde conversam.
Conversar sobre assuntos pessoais é conteúdo das aulas de EFI!?

EFI escolar é lazer?!
A falta participação efetiva da direção com a EFI parece até descaso.
Não adianta falar com a direção, pois já falou sobre o descaso com o campo e as quadras e não mudou nada, então pra que se incomodar se não mudará mesmo.
O CPERS vai a escola, pede auxílio para registrarem os motivos que tiram o professor da escola (doença, cansaço, estresse...)
O CPERS diz que os professores não se engajam com a causa e cobra um posicionamento.
O sindicato seria a única organização que pensa no professor/trabalhador.
Se a escola não fosse um negócio lucrativo não haveria instituições privadas ricas.
A escola pública poderia reivindicar salas, mas não tem como comprovar que tem alunos deficientes.
Quem não participa da aula faz relatório.
O relatório comprovaria o discurso da saúde a cima do discurso pedagógico na aula de EFI?!
Aula livre: é mais fácil, os alunos não incomodam, o professor pode usar o tempo para outras coisas.
A direção deveria criar estratégias para obrigar os alunos a estudar.
Aula de EFI fraca de conteúdo, sem interação buscando o conhecimento, planejamento ineficiente, desconectada com o contexto.
A PEFI "pensa" em uma atividade e "tenta" pôr em prática; dá tudo errado e se frustra.
Necessidade de explicar aos alunos que os problemas da escola não são culpa da direção.
Alunos compreendem a política da escola de forma equivocada.
2012 foi um ano conturbado.
Para se candidatar a direção da escola é preciso muita coragem.
Propostas da nova direção: reformulação do PPP; melhorar a comunicação entre direção, professores e funcionários; permitir um clima de troca de experiências; promover a formação continuada; promover orientação e apoio pedagógico aos professores; buscar equipamentos para motivar os alunos a estudar; aproximar as famílias à escola;
Voltará a sala "artesanal", pois a escola não tem número de salas suficiente para manter as salas "temáticas".
Os professores gostam da sala temática.
A escola não tem estrutura para deficientes, mas será obrigada a se adaptar de alguma forma, pois está na lei.
Superlotação de alunos do E.M. em 2013.
Professores reivindicação da estrutura para dar aula.
Um professor sugere vender o campo de futebol para comprar ar-condicionado e reformar salas de aula.
Nenhum PEFI se manifesta.
A direção diz que vender o patrimônio da escola está fora de cogitação.
Divide-se os professores em três grupos de discussão sobre assuntos específicos da escola, a Júlia diz que não vai em nenhum, pois nenhum tem a ver com ela.
Pensa-se em criar uma assembleia entre alunos e professores para discutir os problemas da escola, para encaminhar ao ministério.
Diz a supervisora pedagógica que está envolvida com tanta burocracia da escola que não consegue dar ênfase ao pedagógico.
Trabalho de casa extra para os alunos sem nota.
Preocupação exagerada com notas, pois também é função do professor avaliar.
Necessidade de aulas livres porque fez muitas aulas teóricas durante o ano.
Alunos souberam da proposta de aula e bombardearam a PEFI.
Tenta se impor na aula e os alunos debocham.
Achei que a PEFI ia chorar.
Não planejou e não sabe o que fazer.
Faz uma proposta de aula para a turma, não aceitam, ela troca, também não aceitam, ela decide o que quer e diz que irá avaliar.
No início do ano os alunos reclamavam mas faziam, agora, que já estão aprovados ou reprovados eles reclamam e fazem só o que querem.
O descomprometimento dos alunos é generalizado, em todas as disciplinas.
Pergunta a turma porque a desafiam, pois não precisa ser assim.
Quase implora para as meninas jogar.
Tem alunos que no último trimestre saem do colégio particular e vem para a escola pública, pois lá vão reprovar e na pública é mais fácil, o pior é que passam.
Há uma grande distância entre a EFI e a direção.
A direção pode até ver o desleixo dos espaços da EFI, mas não faz nada; é um descaso.
A precariedade do espaço e materiais da EFI desmotiva PEFI e alunos.
Falta sequência pedagógica.
Falta planejamento.

Falta um objetivo claro e definido.
Falta explicação inicial, educativos e parte final.
Falta discutir sobre a aula.
Falta os alunos entenderem a EFI na escola.
Falta comprometimento da direção com a EFI.
Falta coletivo docente na EFI.
Falta formação continuada.
Falta estrutura física.
Falta tempo para a supervisão preocupar-se com as questões pedagógicas.
Pede um relatório sobre a EFI durante o ano, vale nota.
Os alunos se concentram para escrever o relatório.
Para alguns professores é preciso criar estratégias de avaliação para obrigar os alunos a estudar.
Alunos não levam as aulas a sério.
Depois de alguns minutos fazendo o que a PEFI pediu os alunos pedem se já é o suficiente para ela.
Diz o que é para fazer e, durante a aula, fica com sua prancheta anotando que participa e não participa.
Faz um teste físico com um aluno que faltou aula, o resto da turma se desmotiva e para de jogar.
Seu trabalho é manter a ordem.
Os meninos brincam de luta, não seria uma boa proposta de aula? nem que fosse para discutir o assunto
Imposição da direção para a EFI, Artes e Religião fazer trabalho final e não provão.
Discussão de conceitos (CSA, CPA ou CRA), novo E.M. Politécnico.
O que querem é dividir as classes sociais, com escola para ricos e para pobres.
No conselho final de 2011 a PEFI tende que dar aula para as turmas enquanto os professores faziam o conselho.
Adiantaram o conselho da noite sem avisar o PEFI e depois disseram-lhe que não precisa se preocupar.
Na escola a EFI é tratada como nada.
Não importa o quanto o PEFI tente e participe de conselhos e reuniões, a voz e reivindicações do PEFI não tem força.
Sempre era considerado o PEFI, desleixado e sem reconhecimento.
Por mais que seu trabalho fosse bem feito nunca o PEFI teve reconhecimento.
Os outros professores fazem tudo mal feito e possam de bons professores.
Ele, PEFI, foi o único a fazer e entregar a nota de uma avaliação para os alunos imposta pela direção a todos os professores, no dia do conselho os professores comentaram: “justo a EFI que nem precisava”; “é um puxa-saco”.
O mérito do PEFI foi reduzido à representação da EFI na escola.
Junto ao CPM lutaram durante 5 anos para cobrir a quadra da escola, quando conseguiram a verba a direção não aprovou para utilizar o dinheiro em outras prioridades da escola.
Segundo os próprios alunos eles não querem aulas, tão loucos por férias.
A PEFI se frustra e não tem vontade de “quebrar a cabeça” para tentar mudar a concepção dos alunos.
A direção faz apenas promessas de reformar os espaços da EFI.
Para alguns professores os certificados de cursos não servem para nada.
Discussão de conceitos (CSA, CPA ou CRA) por área de conhecimento.
A professora de letras diz que não entende como juntam a EFI com Português, Línguas e Letras, na área das linguagens.
A Jú acredita que colocam a EFI junto com disciplinas “fortes” porque o aluno só reprova se ficar abaixo em duas disciplinas dentro de uma área de conhecimento, assim, podem aumentar a nota em EFI caso o aluno vá mal em português para não reprová-lo.
O outro PEFI diz que os professores não entendem nada de EFI para dizer alguma coisa.
Os alunos vão “ralar” os professores se forma mal nas notas.
Não deveriam ser flexíveis nas notas, pois se não fazem nada e aprovam em 2013 continuarão iguais, ou piores.
Para os professores está tudo errado e não tem lógica o sistema educacional.
Alunos escrevem que o problema da aulas é preguiça e falta de cooperação dos alunos.
Registra e manda o aluno assinar que tiveram mais uma chance de entregar um trabalho atrasado, e depois não adiantará reclamar.
Alunos de E.M. sem posicionamento crítico.
A PEFI tenta argumentar que quem não faz aula não aprende.
Agora os alunos vão sabotar os professores.
A PEFI conversa com as alunas sobre maquiagem durante a aula.
Diz que eles participam só quando vale nota.
No colégio particular tem boas condições de trabalho (infraestrutura e materiais didáticos, salário), mas, mesmo com 10 anos de docência, não tem estabilidade de emprego.
Concurso do Estado ganha pouco mas tem garantia de emprego e aposentadoria.
Chocado com a desmotivação dos alunos para estudar e pouca perspectiva profissional.

Os alunos do E.M. querem é terminar seus estudos e o diploma.
As vezes quando não sabem os alunos nem tentam conseguir acertar.
Professores descontentes com a profissão porque não são valorizados financeiramente.
Professores não tem motivação para estudar (mestrado/doutorado), se estudam é pela busca pessoal, pois, profissionalmente não muda muito.
É difícil ter que passar conteúdo, pois os alunos não leem.
Alunos colocam laxante na água da professora durante vários dias, e ela baixa o hospital.
A escola tenta abafar o caso, mas uma professora apoia a vítima e esta faz ocorrência policial.
A PEFI entende que é ruim para a escola isso é caso sim de polícia.
Os pais do aluno apoiam o filho e dizem que a escola é ruim e que vão colocá-lo em uma escola melhor.
A aluna que denunciou os meninos sofreu com ameaças de violência.
Diz a Júlia que hoje largará a bola mesmo, pois não irá ficar em casa corrigindo trabalhos que ela é obrigada a fazer para aumentar a nota dos alunos preguiçosos.
Já perdeu muitos finais de semana para corrigir trabalhos.
Propõem jogos de mesa para poder ficar na sala corrigindo trabalhos, não é aceito, então manda todos descer para a quadra e jogar.
Ela fica nas mesinhas corrigindo trabalhos, os alunos se desmotivam com o rola-bola e pedem para a Júlia (e eu) jogarmos com eles.
Alunos enfatizam as aulas teóricas, trabalhos escritos e aulas diferentes como pontos positivos.
Para os alunos o problema é a falta de vontade e participação da turma.
Sem motivação par a aula de EFI no final do ano.
Alunos pedem mais aulas práticas.
Neste ano não será “boba”, fará o serviço burocrático da escola durante a aula, da mesma forma que outros professores, para não ficar trabalhando em casa.
Passa notas para o caderno e controla para os alunos ficar no pátio da escola, fazendo o que querem (aula livre).
Uma aluna lamenta por mim e me deseja boa sorte se quero trabalhar na escola.
Turma boa é turma que participa das práticas e não incomoda.
Reprovados e aprovados não participam das atividades, mas ficam na aula e na escola para conversar com os amigos.
Alunos pedem para a PEFI avaliar o jogo e, assim, obrigar os alunos a jogar.
Alunos pedem atitude da PEFI para resolver os problemas da aula.
Se deu conta que era o último dia de aula quando chegou na escola.
Poderia ter pensado numa festinha de encerramento.
Poucos professores fizeram festinha de encerramento, pois estão muito envolvidos com fechamento de notas.
Na escola a ordem do momento e função dos professores é “fechar os cadernos”.
Indignam-se que os alunos não fazem nada o ano inteiro e muitos farão o provão e vão aprovar.
O aluno não faz nada e o professor tem que trabalhar dobrado no final do ano.
Alunos comentam para que estudar se no final do ano faz o provão e depois passam por conselho.
Coloca a nota dos alunos reprovados “à lápis”, pois já sabe que no conselho final ela terá que aumentar as notas.
Os alunos estão saturados e pedem para ela os deixar sem fazer nada.
A aula é livre, os alunos tocam violão e jogam cartas, outros vão embora.
Diz que a última aula tem que ser confraternização, pois ninguém quer atividade física ou outra atividade.
Turmas estão tumultuadas, pois muitos alunos estão na sala de outros professores fazendo provas atrasadas.
Aproveitam a última semana para provas atrasadas porque, igual, os alunos não fazem nada, muitos nem trazem material.
A Júlia pede se eu quero fazer a entrevista. Não tendo opção eu faço uma parte da entrevista.
O esforço da direção é aprovar os alunos.
Alunos são frequentemente aprovados por conselho.
Profa. de matemática deu mais de 20 pontos para aprovar um aluno, imposto pelo conselho.
A troca de “notas” por “conceitos” serve para a escola pública conseguir aprovar todos e depois dizerem e a educação pública no Brasil é boa.
EFI não roda, e agora, outras disciplinas mais importantes, como matemática e português, também não rodam.
A realidade da escola pública é diferente da realidade da escola particular.
Além de não ter conhecimento só alunos não tem postura nem respeito.
A PEFI ficará até o meio dia para esperar os alunos entregar os trabalhos alusivos ao provão.
Há muito tumulto, pois pais e alunos não aceitam a reprovação do filho, dizem que vão até a CRÉ.
Chega um professor nomeado, há um clima de tensão, pois os professores com contrato se apavoram.
A direção diz que provavelmente ficará com o professor nomeado e o contratado, pois tem déficit de professores.
A CRE não tem expediente interno e a direção não sabe o que fazer com o novo professor.
Ninguém sabia da chegada de um professor nomeado.

Antes o vestibular servia para motivar os alunos a estudar.
Hoje ou não querem fazer faculdade ou está fácil entrar, pois o vestibular é só um procedimento burocrático, que muda só quando querem entrar em uma federal.
Entrar na faculdade é fácil, o problema é pagar, pois tem que se matar trabalhando.
Se não consegue pagar a faculdade faz um crédito ou desiste e fica trabalhando onde está.
A direção pede para os PEFI ire organizando um horário de planejamento em conjunto, a Júlia diz que não tem como pois os horários não fecham.
A escola solicita um professor para a CRE, eles enviam um nomeado, ou um contratado, ou deixem que não tem e a escola tem que se virar.
Quando tem problemas com contratados a direção os coloca à disposição da CRE, e justifica o porquê.
Quando tem problemas com um nomeado a direção não tem o que fazer, ou o ajuda, ou o coloca num cargo administrativo, pois dificilmente consegue tirá-lo da escola.
Professor com problema grave é aquele que não consegue controlar sua turma.
A escola nunca quer se indispor com professores e sempre tenta ajudá-los, principalmente porque dada a realidade do magistério e como não há professores "reserva" a escola mantém os professores "ruins".
Devido a falta de professores há péssimos professores com 10 anos na rede porquê mas não tem outro.
As políticas públicas devem ser seguidas pela escola, mas faltam recursos e suporte necessário.
Avaliações em larga escala desconsideram a caminhada do aluno, as suas dificuldades.
Dificuldades quando troca o governo e muda tudo porque tem outra ideologia, e a escola tem que se adaptar a novas política públicas.
As expectativas da direção sobre a EFI é que trabalhem de acordo com o plano de estudos, variem as atividades (jogos, teoria...), variem as modalidades esportivas, não role-bola, represente a escola nos jogos estudantis.
Tem contrato indeterminado e não precisa renovar.
É demitida somente se vir um PEFI nomeado.
Se a escola não a quiser a coloca "à disposição" de outras escolas da REE.
Parece que depois de 5 anos de contrato não pode ser demitida, mas não sabe se é verdade.
Recebe igual aos outros professores e tem direito a férias.
Gosta de trabalhar na escola, mas não aguentaria 40 horas.
Se fosse para trabalhar só em escola não daria.
É complicado dar aula: os alunos não querem estudar, a direção não ajuda, o governo impõem normas, o professor é desvalorizado e mal remunerado.
A EFI não é valorizada na escola e ainda tem que aprovar os alunos.
As dificuldades a impossibilitam de querer ter mais turmas.
A escola entrou na sua vida como "segunda opção", para ter estabilidade de emprego.
A direção larga alunos de outras disciplinas na aula de EFI.
Em 2011 cumpriu suas tarefas extraclasse em casa.
Em 2012 foi diferente, não fez tudo em casa e aproveitou ao máximo do seu horário remunerado para dar conta das tarefas da escola.
"Bobo" é quem faz as tarefas da escola em casa.
Foi contaminada por uma série de situações da escola e concepções de outros professores.
Não quer se indispor com a direção para não sofrer represaria e sair da escola.
Esta escola é boa para ela pois é no bairro que mora e conhece os professores e alunos.
Professores que causam conflitos não são demitidos, mas são disponibilizados para a CRÉ.
Como suas reivindicações não tem adesão de outros professores, pois são próprias da EFI, não tem força e, assim, não vale a pena se indispor e terminar sendo alvo de todos.
Dá atenção para a sua aula, o momento junto aos alunos.
Não sabe o que é professor político.
Acredita que ser político é ruim.
Júlia diz que não é política

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO – PPGCMH/UFRGS

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 16 de abril de 2012.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor **LEANDRO OLIVEIRA ROCHA**, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita realizar trabalho de campo em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Lajeado de abril de 2012 a novembro de 2012, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculada na UFRGS.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Prof. Flávio Antônio de Souza Castro,
Coordenador de Pós-Graduação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
Rua Felizardo, 750 – Bairro Jardim Botânico – cep 90690-200 – Porto Alegre/RS
Tel: (51) 3308 5829 Fax: (51) 3308 5830 E-mail: ppgcmh@ufrgs.br