



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAIANE LUZ DE VASCONCELOS

ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE
DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE
PÚBLICA DE CATU-BA

Feira de Santana

2024

MAIANE LUZ DE VASCONCELOS

**ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE
DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE
PÚBLICA DE CATU-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos

Feira de Santana – BA

2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

V451e

Vasconcelos, Maiane Luz de

Entre saberes e experiências: trajetórias de profissionalidade dos professores e professoras de Educação Física da rede pública de Catu-BA / Maiane Luz de Vasconcelos – 2024.

87 f.: il.

Orientador: Evódio Maurício Oliveira Ramos

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1. Formação de professores. 2. Educação Física. 3. Profissionalidade. 4. Docência. I. Ramos, Evódio Maurício Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 371.13:796.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MAIANE LUZ DE VASCONCELOS

“ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE CATU – BA”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 18 de junho de 2024

Prof/a. Dr/a. Evódio Maurício Oliveira Ramos Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Michael Daian Pacheco Ramos Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva Segundo/a Examinador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Suzana Alves Nogueira Souza Terceiro/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: APROVADA

Dedico este texto aos meus colegas, Professores de Educação Física (da educação básica), que, assim como eu, buscam, diariamente, garantir aos filhos da classe trabalhadora o acesso, com qualidade e responsabilidade, aos elementos da cultura corporal, mesmo diante de um sistema educacional obsoleto, elitista e excludente.

Agradecimentos

Bem, durante alguns dias, enquanto se aproximava a conclusão desta pesquisa, eu fiquei a pensar em como este processo se constituiu até aqui, emocionalmente, falando. Não vejo outra maneira de começar a agradecer a todos que, de alguma forma, estiveram comigo até aqui...

Pessoal, eu acho que deve ter sido horrível ser o amor, a amiga ou amigo, os familiares de minha versão mestrandá! Foram os dois anos e pouco de maiores renúncias que passamos. O “NÃO POSSO! PRECISO ESTUDAR” já saltava dos lábios, das telas e do olhar, com a naturalidade, de um bom dia. Mas conseguimos! Por tanto, essa conquista também é sobre vocês, Gratidão. Dito isso, agradeço a Deus por ter sido sempre esta força, onipotente, em minha vida, por cada dia de vida, permitido até aqui, por nunca abandonar meu coração, mesmo quando meus impulsos desesperados me faziam duvidar de seus planos. “Até aqui, nos sustentou o Senhor.” Aos meus Pais, Veio e Mailsa, como diria João Gomes, cantor: “essa eu fiz pra vocês se orgulharem”! Nada que eu escreva será tão grande e valioso à altura de vocês, que, desde o primeiro dia desta missão, redobram os cuidados e as orações para comigo, e me deram colo, incentivo e almoço (e janta) todas as vezes que precisei.

Cris e Nara, minhas irmãs e amigas, especialistas em ler textos acadêmicos, no meio do expediente, para não deixar a irmã caçula sem um parecer motivador, a cada etapa realizada. Vocês serão sempre minhas referências. Obrigada por tanto!

Minha companheira, Amana, será que eu consigo dizer tudo que sinto de gratidão pela parceria que me entregou nesta jornada? Agora eu tô com aquela sensação que só você conhece: Tô me sentindo burra! Eu não encontro nenhuma palavra capaz de expressar a importância de cada abraço seu nos momentos de angústia e medo que enfrentamos para que hoje pudéssemos celebrar juntas... É Bereca, parece que eu não era Burra mesmo não! Obrigada!

Aos meus familiares, que respeitaram, tantas vezes, a minha ausência, nos cafés, almoços, bolinhos e viagens, obrigada por me amarem e me fazer sentir importante, esgotando minhas rifinhas beneficentes em menos de 24 horas. Vocês são incríveis.

Aos meus companheiros de trabalho do Themis, primeiramente: Desculpem por 2022 eu não ter ficado! Eu precisava ir... por nós! Segundamente: Vocês são os melhores colegas do mundo: #SomosThemis

Para meus companheiros da SEJEL, preciso dizer que vocês foram o afago que eu precisava, quando eu achei que ser Pesquisadora/Trabalhadora não seria possível. A nossa equipe é diferente... Só os loucos sabem!

Aos meus amigos, não serei leviana e mencionar um ou outro, pois posso ser falha e esquecer de alguém... seria uma grande injustiça. A cada gesto de carinho a mim dedicado nesta etapa, e em todas as etapas de minha jornada: OBRIGADA!

Aos meus companheiros, Eduardo, Matheus, Lilian e Tais, vocês são o maior presente que o retorno a UEFS poderia me conceder. Se eu não tivesse vocês, eu não sei como seria. Obrigada! Mesmo com o umbigo enterrado em Catu, eu sempre vou voltar, porque eu amo vocês.

Ao meu Orientador Mauricio, eu gostaria de dizer que você é um dos seres humanos mais incríveis que eu já encontrei, o seu afeto e sua empatia me deixaram confortável para vencer os desafios que a jornada acadêmica me apresentou. Sou grata por todos os momentos de partilhas, por cada abraço reconfortante e por toda confiança e respeito dedicados a mim e a minha pesquisa. BORA BAHÊA!!

Agradeço também ao coletivo NEPPU, por ter me recebido e me amparado nesta jornada enquanto pesquisadora e me apresentado à grandeza de fazer parte de um grupo de pesquisa renomado e de relevância incontestável, no alto escalão das pesquisas em pedagogia universitária.

Por fim, agradeço a cada pessoa que, de alguma maneira, me atravessou nesta caminhada e que, possivelmente, jamais terão acesso a este texto, mas, cada um de vocês foi fundamental para eu ser quem eu sou hoje.

E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além do nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm a vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver.

Jorge Larrosa

RESUMO

O presente trabalho busca, por meio da pesquisa qualitativa (Stake, 2011), compreender de que maneira se constituem as trajetórias de profissionalidade dos professores e professoras da rede pública de ensino da cidade de Catu - Bahia. Para tanto, utilizou-se as narrativas dos professores como fonte geradora de dados, obtidos através de entrevista (Gil, 2008), cuja análise foi realizada através dos procedimentos previstos na Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003). O lastro teórico é formado por conceitos de autores como Contreras (2002), Ambrosetti e Almeida (2009) e Roldão (2005), que discutem acerca da profissionalidade docente; Castellani Filho *et. al.* (2009) e Bracht (1997), no que diz respeito à concepção de Educação Física; Campos (2021) e Gatti (1996), que trazem suas contribuições sobre a construção da identidade profissional, bem como Imbernón (2009) e Tardif (2014), que colaboram com a compreensão de formação profissional. Cada um desses elementos que compõem o referencial teórico desta pesquisa, a saber: formação, identidade e profissionalidade, são entendidas como basilares para a compreensão das trajetórias de profissionalidade desses professores, contribuindo para a reflexão do trabalho pedagógico realizado com o componente de Educação Física no referido município. Os achados da pesquisa evidenciam o compromisso expressado por cada colaborador, ao descrever suas trajetórias e atuações, e apontam que a profissionalidade desses professores e professoras constituem-se, sobretudo, pelo movimento que fazem dentro da docência, ao reconhecer seu papel social e sua identidade, ao buscar formação e transformá-la em práticas exitosas e no constante fazer pedagógico, que a prática cotidiana exige para habitar a docência.

Palavras-chave: Profissionalidade; Formação de Professores; Educação Física.

ABSTRACT

The present work seeks, through qualitative research (Stake, 2011), to understand how the professional trajectories of public-school teachers in the city of Catu (Bahia) are formed. To this end, it intends to use teachers' narratives as a source of data obtained through interviews (Gil, 2008), whose analysis will be carried out using the procedures provided in Discursive Textual Analysis (Moraes, 2003). The general objective proposed in this investigation is to understand the professional trajectories of public-school Physical Education teachers of Catu, Bahia. The theoretical foundation is formed by concepts from authors such as Contreras (2002), Ambrosetti and Almeida (2009), and Roldão (2005) who discuss teaching professionalism; Castellani Filho et al. (2009) and Bracht (1997) regarding the conception of Physical Education; Campos (2021) and Gatti (1996), who provide contributions on the construction of professional identity, as well as Imbernón (2009) and Tardif (2014) who contribute to the understanding of professional training. Each of these elements that make up the theoretical framework of this research, namely: training, identity, and professionalism, are understood as foundational for comprehending the professional trajectories of these teachers, contributing to the reflection on the pedagogical work carried out with the Physical Education component in the mentioned municipality. The research findings show that the commitment expressed by each participant when describing their trajectories and performances reveal that the professionalism of these teachers is primarily constituted by the movement they make within teaching by recognizing their social role and identity, by seeking training and transforming it into successful practices, and in the constant pedagogical effort that daily practice demands to inhabit the teaching profession.

Keywords: Professionalism; Teacher Training; Physical Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Definições para 40
profissionalidade docente

QUADRO 2- Mapeamento de colaboradores 46

Lista de Abreviaturas e Siglas

IF ---	Instituto Federal
IEL--	Instituto Euvaldo Lodi
UEFS --	Universidade Estadual de Feira de Santana
TCC--	Trabalho de Conclusão de Curso
SEC--	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
DIREC--	Diretoria Regional de Ensino
PNE--	Plano Nacional de Educação
DCNs --	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE --	Conselho Nacional de Educação
CP --	Conselho Pleno
CES --	Câmara de Educação Superior
CREF --	Conselho Regional de Educação Física
CONFEEF --	Conselho Federal de Educação Física
BNCC --	Base Nacional Curricular Comum
BDTD--	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES --	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PIBID --	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
ATD --	Análise Textual Discursiva
CEP --	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP --	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
TCLE--	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
KM--	Quilômetro
BR--	Rodovia Nacional
UNEB --	Universidade do Estado da Bahia
UFBA --	Universidade Federal da Bahia
PARFOR --	Plano Nacional de Formação de Professores
NEPPU --	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
LDB --	Lei das Diretrizes e Bases
LDBEN--	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UATI --	Universidade Aberta à Terceira Idade

SUMÁRIO

1 DO CHAMADO ATÉ À DOCÊNCIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE OS CAMINHOS E VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	15
2 PROFISSÃO DOCENTE: SABERES QUE NOS FORMAM, PRÁTICAS QUE NOS IDENTIFICAM	22
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E A COMPLEXIDADE DE TORNAR-SE PROFESSOR/PROFESSORA: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO	24
2.2 NEM RECREADORES, NEM TREINADORES: PROFESSORES!	34
2.3 HABITANDO A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: “VOU MOSTRANDO COMO SOU E VOU SENDO COMO POSSO ¹ ”.....	38
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	44
4 DE ONDE FALAMOS? COM QUEM FALAMOS? CONTEXTUALIZANDO A REDE DE COLABORADORES	49
4.1 PROFESSORES E PROFESSORAS: A VIDA QUE EXISTE FORA DA ESCOLA.....	50
4.2 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS - “VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI”	51
4.3 PELAS ESCOLAS CATUENSES: VÍNCULOS E ATUAÇÃO DOS COLABORADORES.....	52
5 ENTRE SUOR E ALEGRIA: HISTÓRIAS... NOSSAS HISTÓRIAS.....	54
5.1 ELEMENTOS IDENTITÁRIOS DA PROFISSIONALIDADE.....	54
5.2 ELEMENTOS DA FORMAÇÃO NA PROFISSIONALIDADE	59

¹ A expressão é um trecho da música Mistério do Planeta, interpretada pelo Grupo Novos Baianos, e agrega poeticamente neste texto, corroborando metaforicamente para a percepção de mutabilidade dos caminhos percorridos e das formas de habitar à docência.

5.3 ELEMENTOS DA PRÁTICA PARA A PROFISSIONALIDADE.....	68
6 CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	83

1 DO CHAMADO ATÉ À DOCÊNCIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE CAMINHOS E VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO

Ainda que eu começasse, mil vezes, este texto, mil vezes, precisaria falar, primeiramente, sobre a alegria que sinto em ser Professora de Educação Física. Desde que compreendi essa intenção à docência, dentro de mim, e coloquei-a como possibilidade profissional, sabia que seria com a Educação Física e, desde então, firmei um compromisso pessoal de fazê-la com tal empenho e compromisso e estes me trouxeram e me sustentaram até aqui. Segundo Arroyo (2000, p. 127), “cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (as)”. Dito isso, compartilho uma memória sobre o momento exato que a “chave” da docência virou na minha cabeça e a decisão de ser professora foi tomada:

O ano era 2007, a data não me recordo, mas sei que era final da tarde... Estudante da extinta Escola Agrotécnica Federal de Catu (agora IF-Baiano Campus Catu), atleta das equipes de futsal e handebol (inclusive optei pelo ingresso na instituição justamente por desejar representá-la como atleta), decidi, aquela tarde, não participar dos treinos, pois havia iniciado um bate-papo com amigos e acreditei, naquele momento, que seria a melhor opção, após um dia inteiro de aulas, visto que cursava o ensino médio, concomitantemente, ao ensino técnico naquela escola.

De repente, aquela porta pesada de madeira se abre, lentamente, e o meu querido e admirado - às vezes - temido professor adentra ao ginásio. Com passos lentos e olhos atentos, cruzando as arquibancadas, identificava cada aluno que acompanhava os treinos ali de cima, esperando uma oportunidade de pertencer também ao seleto grupo de atletas. O olhar duro era seguido sempre por uma “boa tarde fio de cristo” e um sorriso verdadeiro, no canto dos lábios de quem sabia que cada um daqueles estudantes tinha um sonho vivo dentro de si. No meio dos que esperavam, ele me avistou: - Tá fazendo o que ainda aí em cima? E seguiu em passos lentos. Indagou-me, agora sem nenhum sorriso. Respondi sorridente: - Hoje não vou treinar! Voltando a me olhar, dessa vez com os olhos arregalados e os óculos quase na ponta do nariz, voltou a me indagar: - Você conhece alguém que te liberou do treino hoje? Eu, agora sem nenhum sorriso e a voz bem mais baixa que a primeira vez, respondi: - Não. DESÇAAAAA! Exclamou meu professor Edson. Enquanto isso, eu, agarrada à minha mochila, saltei dali de cima, esquecendo até das escadas. Pulei na quadra e treinei até as 20h00. Eu não sentei um minuto naquele treino. Aquele grito me despertou para o treino e também para uma paixão. Aquele grito me fez lembrar que eu era importante para a minha equipe, para a minha escola e o porquê de eu ter ido estudar

lá. Aquele grito, sem nenhum carinho, mas tão carregado de afeto, me fez querer ter um “time” também. Eu queria ser professora. E queria ser respeitada igual a ele.

Diante da narrativa e, em busca dessa realização, ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana, em 2008, no curso Licenciatura em Educação Física, onde pude confirmar aquela decisão logo nos primeiros semestres que cursei. Longe de casa e da família, a admiração pelos professores e o prazer em participar de cada aula me davam uma motivação grande para seguir. Preciso dizer, também, que, logo nos primeiros semestres, aquele sonho de ter “meu time” começou a parecer-me distante. E constatei que esse aspecto não era um problema... Na verdade, a ingenuidade de quem havia experimentado a Educação Física na escola, pelo viés da esportivização e das abordagens tecnicistas, fizeram-me acreditar que ingressar em um curso de licenciatura me prepararia, puramente, para dominar o ensino de esportes.

Felizmente, o percurso, na graduação, ampliou essa percepção e me proporcionou vivências múltiplas. Nesse sentido, a cada disciplina ampliavam-se as possibilidades de atuação para nós, enquanto futuros professores de Educação Física. Destaco aqui, ainda, que, cada vez que avançava nas discussões acerca do objeto de estudo da Educação Física e me recordava de minhas vivências, admirava ainda mais meu professor Edson, justamente por compreender as diferenças curriculares em nossas formações - a dele de mais de vinte anos antes da minha. E mesmo ele sendo formado a partir de concepções mais conservadoras e tecnicistas, havia me ensinado tanto sobre outros elementos da minha formação humana.

Ainda na graduação, tive as primeiras experiências enquanto professora de Educação Física, por ocasião dos estágios oferecidos pela parceria entre a Universidade e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). É importante destacar a importância desta apropriação do ambiente escolar como espaço também de formação.

A docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que assim está presente na vida da escola. Neste espaço instituído, os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana. (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 595-596).

Mesmo sem ter (na época) essa concepção acerca da importância formativa, a busca por condições de permanência, na UEFS, acabava por aligeirar esse processo de ingresso no mercado de trabalho, mesmo quando ainda parecia precipitado, a busca pela remuneração proposta nesses estágios encorajava o movimento de ida. Vale dizer que, nesse texto, utilizaremos a terminologia Educação Física e não Educação Física Escolar para nos referirmos

ao campo de atuação escolar justamente por concordar com Bracht (1997), quando ele diz que a Educação Física só acontece dentro da escola, é quando os elementos da cultura corporal são organizados e trabalhados, pedagogicamente, com intencionalidade educacional, fora dela, experimentamos, livremente, a cultura corporal e suas diversas manifestações.

Movida pela necessidade de permanência, consegui participar, por duas vezes, desse Programa de Estágio e essas experiências foram fundamentais para eu me encontrar com meu objeto de pesquisa desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quando, carregada de teorias advindas dos espaços de formação da universidade, adentro à escola, em busca de condições objetivas para a realização das aulas. Com expectativas e planejamentos muito bem elaborados, confrontei realidades distantes e, então, as inquietações sobre o fazer pedagógico dos professores de Educação Física passaram a mobilizar uma maior parte de meus estudos naquele momento da graduação.

Um problema emerge da primeira experiência com a docência (inclusive me coloca frente a frente com meu futuro - atual orientador, nesse Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*), que era a falta de estrutura, sobretudo, física, das escolas públicas de pequeno porte, na cidade de Feira de Santana, com vistas à realização das aulas de Educação Física. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), na época, representada pela Diretoria Regional de Ensino (DIREC) fez a locação de um espaço com quadra esportiva para o funcionamento de uma unidade escolar e essa não teve o direito à utilização desse espaço pedagógico, sob a alegação de que a quadra estava sendo utilizada para a realização de outras atividades durante a semana. Com muito questionamento e insistência, consegui acesso aos espaços, porém, em dias de sábado (carga horária excedente a proposta pelo Programa de Estágio), mas eu considerava indispensável à oferta da experimentação prática aos estudantes daquela unidade escolar e, assim, o fiz, até o final do contrato, sempre que conseguia autorização.

Na segunda oportunidade, vivenciada no Programa de Estágio, conheci a realidade de uma unidade escolar com porte maior, com estrutura física um pouco mais privilegiada e com uma quadra disponível para a realização de aulas práticas. Aparentemente, uma situação confortável e favorável para a atuação de qualquer professor de Educação Física, porém, outras questões emergiram desse cenário, desta vez, de cunho político-pedagógico: embates entre os pares sobre abordagens pedagógicas; a exclusão de alguns conteúdos e a supervalorização de outros. Historicamente, o esporte se perpetua como prioridade, ancorado no argumento de que “o esporte na escola pode ser um dos meios mais efetivos de formação dos jovens” (Tubino, 2001, p.36). Junto a isso, o excesso de trabalho ocasionado pelo aumento de turmas que eu precisava assumir.

O novo dilema, somado à experiência do estágio anterior, bem como às memórias formativas anteriores à graduação, levaram-me ao meu primeiro grande problema de pesquisa, a saber: Como se dá o trato pedagógico do elemento esporte pelos professores de Educação Física nas escolas públicas de Feira de Santana? A constatação do esporte nessa rede de ensino, como conteúdo prioritário, motivou o recorte da pesquisa, porém, a inquietação sobre o trato com a Educação Física e seus elementos dentro da escola me acompanhou até o final da graduação.

Retornei a Catu, minha cidade natal, graduada em Licenciatura em Educação Física, com uma vontade enorme de contribuir com o meu trabalho, para ofertar uma educação de qualidade para meus conterrâneos. Sendo assim, busquei oportunidade de emprego junto à Secretaria Municipal de Educação e uma vaga me foi concedida. Recebi, com alegria, a oportunidade de exercer o magistério, em um lugar que, para mim, tinha significado grande, pois era a primeira vez que a minha cidade me receberia como professora. Contudo, por mais bem planejada que eu estivesse, esbarrei nos velhos dilemas já experimentados nos estágios. Apesar das condições físicas das unidades escolares não serem as adequadas/desejadas (por vezes deterioradas) e o cenário para os professores da rede fosse de desmotivação, ocasionado pela grande onda de violência que o tráfico de drogas provocava e com maior efetividade nas áreas periféricas da cidade, inclusive na unidade escolar a qual fui destinada a trabalhar, consegui encontrar uma comunidade sedenta por oportunidade de experimentar novas práticas corporais e, ainda que com dificuldades, finalizei o ano letivo com convicção de que o trabalho precisava continuar e isso era urgente.

Por questões familiares, não consegui trabalhar com a educação no ano seguinte, porém sabia que precisava retornar e, no ano de 2017, retornei, após aprovação em concurso público para a atuação na educação básica. Motivado pelos vínculos instituídos na passagem anterior (em 2015), fui indicada para o cargo de Articuladora de Área do município, com a missão eminente de restaurar a cultura dos Jogos Escolares, que havia perdido espaço na rede municipal, devido a dificuldades que a presença nefasta da violência havia estabelecido. Não bastasse o enfrentamento aos meus dilemas, agora outros novos compromissos me inquietavam e me levavam para um único pensamento: Era urgente estabelecer novas concepções para a Educação Física daquele município. Com isso, busquei, junto aos professores da rede, em trabalho colaborativo, estudo do currículo e proposição de ementa para o componente curricular. Desse modo, é importante destacar um movimento renovador nesse processo, oportunizado pelo confronto de dois perfis diferentes de formação desses professores. Já se sabia que a perspectiva tecnicista, sem a estrutura ideal para a realização do trabalho, bem como

o esvaziamento de diálogo entre essa perspectiva e o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares precarizavam as vivências dos estudantes.

Por conseguinte, surgiu a necessidade de um tensionamento por uma abordagem progressista da Educação Física e esse movimento repercutiu, positivamente, no sentido da organização curricular da disciplina, onde passamos a dispor de duas aulas semanais e, mais que isso, as aulas passaram a acontecer no horário regular, posto o compromisso de tentar ofertar uma Educação Física de qualidade e com condições de igualdade de acesso à cultura corporal para todos os estudantes do Ensino Fundamental - anos finais, pertencentes à rede municipal. Além disso, destaco também o que compreendemos como cultura corporal que, segundo Castellani Filho (2009) e o Coletivo de Autores (1992), é a área de conhecimento a qual a Educação Física se ocupa em estudar. Na escola, deve ser tratada, pedagogicamente, abordando temas ou atividades, particularmente, corporais como: Jogo, esporte, ginástica, lutas, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo.

Essa etapa de minha jornada de formação remete ao pensamento de Tardif (2014), quando afirma que o trabalho também é um constituinte da formação dos saberes do professor, além de ser uma parte necessária na construção do objeto de estudo desta pesquisa, posto que, nela, os dilemas anteriormente se entrecruzam e viram uma grande questão: Qual a relação entre a prática e o trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física para o Ensino fundamental da rede municipal de Catu? Essa questão me levou a participar da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Com o ingresso no Programa, pude retornar à essa instituição, que já havia me proporcionado a formação inicial, finalizada em 2012. Dez anos depois, busco responder dilemas nascidos aqui, porém com a maturidade e a vivência profissional de uma professora, formada, assim, por opção e com convicção da sua identidade docente.

Durante os estudos e debates nas aulas da disciplina Formação de Professor, Profissionalidade Docente e Currículo, ministrada no Programa e alinhada às discussões, nos momentos de orientação, percebi que, para além de compreender as concepções e abordagens que permeiam à prática pedagógica, seria necessário entender como se compõem as trajetórias de profissionalidade dos profissionais responsáveis por executar essas ações educativas, como afirma Contreras (2002), ao defender que tratar de profissionalidade não é apenas perceber as formas de ensinar, e sim enxergar, também, as intencionalidades e valores que se desejam atingir com essas ações. Nessa perspectiva, somente a partir desse entendimento, será possível relacionar a efetividade das aulas de educação física e o que se espera dela dentro da escola com a ação dos professores, atribuindo-lhe um novo sentido e também um novo significado,

posto que esse profissional atravessa e é atravessado por experiências diversas, ao longo de sua trajetória formativa, que tem implicação direta na sua atuação.

Caracterizamos, então, esses atravessamentos por construção de “profissionalidades”, concordando com Contreras (2002), quando afirma que a profissionalidade é utilizada para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente” (Contreras, 2002, p. 73).

Ainda na perspectiva de melhor ilustrar o sentido de profissionalidade, Roldão (2005) vem nos dizer que a profissionalidade é entendida “[...] como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (Roldão, 2005, p. 108). Sabendo disso e conhecendo também a amplitude da área de atuação do professor de educação física – fruto das divergentes sistematizações em torno de seus saberes específicos, o problema que busco compreender, nessa caminhada é: Como se constroem as trajetórias de profissionalidade dos professores e professoras de Educação Física da rede pública do município de Catu - Bahia?

É importante ressaltar que o município de Catu aparece como um dos delimitadores do objeto desta pesquisa. Essa escolha justifica-se por se tratar da minha área direta de atuação profissional, assim como representa o campo de produção que mobilizou, diretamente, minhas inquietações e motivaram minha busca por respostas. Dito isso, trago o objetivo geral e, respectivamente, os objetivos específicos desta pesquisa. Objetivo Geral: Compreender as trajetórias de profissionalidade dos professores e professoras de Educação Física da rede pública de ensino do município de Catu - Bahia. Objetivos Específicos: a) identificar, a partir das narrativas dos professores e professoras, os pressupostos/fundamentos teórico-práticos que orientam o trabalho docente; b) analisar saberes e práticas que compõe a prática docente e; c) analisar os traços identitários desses professores e professoras.

Os questionamentos que trago acerca da profissionalidade fundamentam-se na ideia de Praxedes (2015), de que as circunstâncias em que são produzidos os saberes docentes variam para cada profissional, independentemente dos fatores: condições de trabalho, salário, a própria concepção de profissão, entre outros, os quais incidirão, diretamente, na construção da profissionalidade docente.

Outro aspecto de relevância ao entendimento das trajetórias de profissionalidade é compreender desde quando estas começam a se construir. Dessa forma, pensando nisso, dialogamos com Ambrosetti e Almeida (2009), que nos dizem que a profissionalidade se inicia desde a educação básica e vem se construindo até a prática docente. Para tanto, ao identificar, nas narrativas, as memórias e experiências que marcaram e marcam ainda a história desses

professores, não estamos buscando, com isso, encontrar uma receita ou se quer um modelo para as trajetórias ou, tão pouco, julgar estas narrativas como positivas ou negativas. No entanto, as pesquisas com esse foco são necessárias para que se façam reflexões acerca da formação profissional e das condições de trabalho, que vão permear as construções individuais e coletivas no âmbito da docência.

Para melhor compreensão da pesquisa, esse texto dissertativo está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo, consta a parte introdutória desta pesquisa, onde descrevo minha aproximação com a Educação Física até o meu encontro com meu objeto de pesquisa no mestrado. Além disso, apresento autores que me forneceram lastro para delinear os objetivos a serem alcançados ao final deste estudo.

O capítulo dois apresenta o referencial teórico, que me ajudou a compreender os elementos basilares da profissão docente, com discussões mais aprofundadas e com o diálogo entre autores que convergem e outros divergem acerca desses elementos.

A trajetória metodológica é descrita no capítulo três, e deixa claro o passo a passo percorrido, desde a revisão de literatura, passando pela descrição dos instrumentos e técnicas para obtenção dos dados a serem analisados, bem como os critérios e métodos para análise e reconstrução do texto, a partir das narrativas. No capítulo quatro, reservamos a missão de ilustrar o perfil dos nossos colaboradores com base nos dados obtidos numa etapa anterior às entrevistas. Com isso, no capítulo cinco, reunimos os elementos essenciais que apareceram nas narrativas dos colaboradores e estabelecemos o diálogo com os autores, no intuito de encontrar os indícios de como se constroem as trajetórias de profissionalismo de nossos colaboradores.

Na conclusão da pesquisa, coloco as minhas considerações a respeito do que encontramos ao longo do diálogo entre as narrativas, os autores e minhas impressões sobre a docência em Educação Física. Em seguida, apresento as referências bibliográficas e os apêndices.

2 PROFISSÃO DOCENTE: SABERES QUE NOS FORMAM, PRÁTICAS QUE NOS IDENTIFICAM

A partir da compreensão de que professores e professoras são profissionais envolvidos em processos constantes de formação (de si e do outro), priorizamos, neste texto, aprofundar sobre essas trajetórias como fontes de aprendizagem acerca da docência. Para tanto, destacamos que, embora algumas vezes aparentamos estar falando de etapas formativas com tempos cronológicos diferentes, não se pode negar a relação dialética existente entre estas. De maneira geral, é nesse movimento que se constrói os saberes dos professores e professoras. Desse modo, Tardif nos aponta que,

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardif, 2014, p.11).

Dessa forma, podemos dizer que os saberes dos professores e professoras estão diretamente ligados à realização de objetivos sociais e coletivos, afinal, é através dos saberes ofertados nos espaços educativos formais que se pretende atingir às finalidades da educação. Nesse sentido, a elaboração desses saberes, como aponta Sanchez Neto (2014), está ligada à formação (processo permanente), portanto, a medida que se vivencia a docência, esses saberes se modificam. Sendo assim, para identificá-los, não somente devemos focar nos processos formativos explícitos, mas também nos processos implícitos da prática profissional, nos quais se observa a relação com o trabalho docente.

Nesse sentido, ao ingressar no universo do trabalho em Educação Física, peguei-me, diversas vezes, a questionar se, de fato, eu teria dominado os saberes necessários ao meu trabalho, já que, no meu subconsciente, eu obtinha conhecimento técnico/científico. No entanto, não existia uma receita ou passo a passo para lidar com esses conhecimentos. A cada turma que eu ia conhecendo, uma nova interação com os conteúdos se apresentava, às vezes, bem próxima de como vivenciei, na escola e na universidade, outras vezes precisei, encontrar um caminho singular dentro do meu arcabouço metodológico. Hoje compreendo a importância inegociável desses questionamentos para a construção/transformação do que admitia naquela época - e ainda hoje, como um “saber”, afinal, como aponta Oliveira *et. al.* (2016, p.362), “[...] só constituem “saberes” os pensamentos, as ideias, as ações, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade”.

Nessa perspectiva, as formações inicial e continuada representam o lastro para a compreensão desta dita racionalidade, posto que, o processo educacional, em nossa sociedade, seja estabelecido através de códigos e documentos legais, que visam garantir educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população. Uma das principais ações, nesse sentido, foi à instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), enquanto plano diretor para a Educação, criado no ano de 2014 e definido pela lei federal nº 13.005/14. Com isso, ampliaram-se os esforços para garantir melhorias na educação pública, em todos os níveis de escolarização, desde a educação infantil, até os programas de pós-graduação. Para isso, o PNE estabelece 20 metas a serem cumpridas no decênio 2014-2024, no sentido de garantir acesso a uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Para tanto, as metas 15 e 16, estabelecidas pelo PNE (2014-2024) preveem ações no sentido da formação dos professores e professoras, onde a meta 15 garante a todos os que atuam na educação básica a formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura. Assim como a meta 16 propõe a garantia da formação continuada, prevendo que, até o final da vigência do plano, 50% (cinquenta por cento) obtenham formação em nível de pós-graduação (Brasil, 2014,).

Entendemos como necessárias as metas estabelecidas pelo governo federal, no entanto, algumas questões emergem a partir da reflexão sobre elas, no sentido de compreender se o movimento de formação e a aquisição de títulos pelos professores e professoras, por decorrência de formação continuada, são capazes de determinar uma atuação satisfatória destes, com relação ao que se pretende com a educação e a atuação do professorado. Em suma, é pertinente afirmar que “Os professores melhoram o seu trabalho mediante a experiência de aprender fazendo” (Sanchez Neto, 2014, p 39). Portanto, a visão para o trabalho docente não nos permite dicotomizar formação e experiências, tão pouco emitir juízo de valor.

Em tempo, invocamos Larrosa (2002, p.18) para dizer que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Desse modo, cada indivíduo é carregado de vivências individuais e coletivas, que acumulam ao longo da vida, tanto pessoal quanto profissional, vivências estas que, de alguma maneira, interferem na sua forma de habitar à docência. Assim,

A experiência é carregada de significados e sentidos, não que substitua a formação teórica, mas nos possibilita perceber outras maneiras de organização do professor e de como ele se mobiliza como protagonista dentro da profissão imersa em um campo social cheio de tensões, pressões e antagonismos (Ramos, 2018, p.31).

Dessa maneira, centralizar a discussão acerca da atuação de professores, pautando apenas em elementos da sua formação específica, deixam grandes lacunas no entendimento do que se deve esperar do exercício pleno da docência, posto que “[...] a atuação do professor depende diretamente da realidade na qual ele está inserido, seja social, geográfica ou política e que ele deve estar preparado para ajustar a sua prática de acordo com esses fatores” (Triani, 2019, p.24).

De acordo com Morgado (2011), para que se atinja a finalidade da educação, é preciso que três elementos basilares estejam bem alinhados, são eles: a) o conhecimento técnico formal - aquelas habilidades de caráter específico, competências e conhecimento desenvolvidos dentro das instituições formais de educação, entendidas aqui como a formação inicial (técnica e específica), que prepara os professores para assumirem responsabilidades do ato educativo; b) a identidade profissional - neste caso, a identidade docente, reconhecimento de si enquanto educador e a função social que este revela, e; c) a profissionalidade docente - que parte do entendimento da forma que o educador realiza o seu trabalho, de acordo com suas responsabilidades e posicionamentos éticos e sociais, sendo a forma como este indivíduo transita na docência, com suas características e singularidades, mesmo que este movimento aconteça de forma inconsciente.

Nesse sentido, a partir da reflexão sobre elementos conceituais acerca da formação, da identidade e da profissionalidade, buscaremos encontrar pistas que nos levem a compreender de que maneira se constituem as trajetórias de profissionalidade dos professores e professoras de Educação Física da rede pública de ensino do município de Catu.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E A COMPLEXIDADE DE SE TORNAR PROFESSOR/PROFESSORA: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO

Partindo da premissa da necessidade de compreensão, em âmbito mais geral, acerca do conceito de formação, Josso (2002) diz que formação:

É aprender a analisar os contributos das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas (Josso, 2002, p. 141).

Josso (2002) ainda destaca que a formação só acontece se for experiencial, o que traz à baila a concepção de Sá (2010), que a atrela às relações, possibilidades, erros, experiências e atualizações, como inerentes ao processo formativo, evidenciando ainda que a formação é processo e não fim. Para Sá (2010, p.56), “[...] a trama da “formação” é tecida na intinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa”.

Apesar dos elementos comuns presentes na formação de professores e professoras, o universo das especificidades de cada área de atuação complementa as singularidades de cada profissional. Nesse sentido, faz-se necessário compreender de que maneira a formação em Educação Física se desdobra na construção do ser professor/professora. De acordo com Morgado (2010, p. 796), “A profissão docente tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas, sendo hoje exigida, na generalidade dos países, uma formação de nível superior para se poder leccionar quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário”. Dessa forma, o movimento de formação inicial e continuada ganha força, sendo entendido como um movimento de profissionalização por alguns autores, como Tardif e Faucher (2010), que indicam um processo continuado na vida profissional dos professores e professoras, independentemente do seu campo de intervenção.

Nessa perspectiva, é de grande importância destacar que o movimento de profissionalização na área da Educação Física é repleto de encontros e desencontros, uma vez que as diferentes concepções para esse campo de conhecimento interferem, diretamente, na sua efetivação enquanto componente curricular. Para tanto, é preciso perceber a maneira que a Educação Física se insere na educação e os atravessamentos políticos e sociais que incidem sobre a formação específica do professor dessa área.

Sabendo que a inserção da Educação Física, no âmbito escolar, tem relação íntima com a consolidação do modo de produção capitalista e de construção social, ou seja, quando as formas de produção passam a ser da iniciativa privada, com a finalidade de acumulação de capital, exigindo, assim, novas relações entre os patrões - detentores desses meios de produção (sejam grandes áreas de terras ou outras instalações) e os trabalhadores que, posteriormente, consomem a mercadoria ou produto produzido nesta relação. Nesse contexto, identificamos a sua primeira face organizativa: a perspectiva médico-higienista, que objetivava, naquele espaço, a formação de indivíduos ágeis e produtivos, no qual o principal intento da Educação Física era desenvolver a aptidão física fundamentada nos aspectos biológicos da saúde.

O período higienista no Brasil ganhou força no início do século XX, sendo marcado por influências diretas ao povo brasileiro, de modo que a educação moral, intelectual

e física são conceitos fundamentais para combater certos surtos epidêmicos que pudessem surgir diante de uma sociedade. Com a prática do exercício físico acreditava-se que o sujeito apresentava um corpo saudável e poderia estar longe de doenças diferentemente de outros sujeitos encontrados no período colonial. (Rodrigues, 2021, p.137).

As mudanças ocorridas no âmbito escolar se davam através das reorganizações sociais, tendo assim seus conteúdos e objetivos reformulados a cada nova imposição. Ainda no início do século XX, frente ao movimento militarista nas escolas, ocasionado pela ditadura militar, a ginástica difundida na Europa chega ao Brasil (com destaque para os métodos das escolas sueca, alemã e francesa), com o intuito de formar indivíduos fortes, ágeis e bem-educados.

A partir dessa perspectiva, observa-se que, de acordo com essas características, os professores com formação militarizada eram os atores principais nesta intervenção. As influências das práticas esportivizadas, na Educação Física, aparecem no fim do Estado Novo, quando novos métodos ganham expressividade. Então, os esportes se consolidam como conteúdo prioritário dessa época, aspecto que podemos perceber até os dias de hoje. Vale ressaltar a importância social que foi atribuída ao esporte, principalmente, pela sua capacidade de aglutinar e, sobretudo, pelo seu papel enquanto instrumento de controle de massa e transmissão de valores essenciais para a vitalidade do sistema.

A influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não se pode dizer o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (Darido, 2012, p.21).

Com o fim do período militar, ampliaram-se os debates, nas mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que as produções científicas, antes vetadas pelo regime, agora têm livre acesso para a sociedade. Nesse período, a Educação Física também se vale de determinadas produções (no campo da biologia, sociologia, fisiologia, etc.) para elaborar seus referenciais teóricos e reafirmar seu papel na escola, haja vista que não cabia mais se resumir a atividades desportivas ou higienistas. O fim da ditadura também ocasionou discussões acerca do processo de redemocratização, no que diz respeito à educação, ao lazer e também à Educação Física, visto que a classe operária se organizava com a ascensão de partidos políticos. Dessa forma, passa a ser pauta de reivindicação também a construção de escolas e de espaços públicos de lazer e prática esportiva.

No interior desses movimentos, forjou-se a concepção de Educação Física Popular, privilegiando a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática (Ghiraldelli, 1987, p.34).

Desenvolvem-se, então, os estudos sobre as abordagens da Educação Física, teorias que, a partir delas, pôde-se compreender como se orientavam as práticas pedagógicas em Educação Física, que Castellani Filho (1999) classifica em: Desenvolvimentista (Tani, 1988); Crítico-Emancipatória (Kunz, 1991); Abordagem Plural (Daólio, 1996); Construtivista (Freire, 1989); Promoção da Saúde (Guedes; e Guedes, 1993); Sociológica (Betti, 1991); Cultural (Daólio, 1995) e Crítico-Superadora (Coletivo de autores, 1992).

A abordagem Desenvolvimentista (Tani, 1988) defende que o movimento é o principal objeto de estudo da Educação Física. Dessa forma, o professor tem a responsabilidade de trabalhar a faixa etária entre quatro e quatorze anos, pois, nesse período, há um grande desenvolvimento motor dos alunos, criando, assim, uma relação hierárquica de aprendizagem motora. Além disso, determina uma espécie de classificação do que aprender e quando aprender, mediante às fases do crescimento. No entanto, essa perspectiva sugere um engessamento com relação às práticas docentes, no sentido de que existe um caminho específico a se seguir, sem considerar a especificidade de cada comunidade escolar.

A Crítico-Emancipatória (Kunz, 1991) trata da formação do indivíduo a partir do desenvolvimento de três competências: a objetiva, a social, e a comunicativa, com o intuito de que o estudante possa se tornar um indivíduo crítico-reflexivo. Desse modo, busca-se, nessa abordagem, romper com a hegemonia da esportivização e da aptidão física nas aulas. Nesse sentido, o ensino dos esportes passa a adquirir elementos e características que colaborem com a formação e desenvolvimento dessas competências nos alunos.

Na Educação Física plural (Daólio, 1996), o objetivo está longe de ser a aptidão física, muito menos o alto rendimento. Para essa abordagem, o fundamental é contemplar a cultura corporal, de modo a chegar a todos os alunos, através da valorização da diversidade, proporcionando práticas de atividades compreendidas como significativas por parte dos alunos. Essas práticas estão carregadas de valor cultural, independentemente da padronização do que é correto e o julgamento do que é errado, com relação ao movimento corporal. Logo, o objetivo é atingir, através da experimentação, a compreensão e possíveis ressignificações do que cada indivíduo traz consigo dos ditos elementos da cultura corporal.

Para a abordagem construtivista (Freire, 1989), o jogo deve aparecer como conteúdo e também como estratégia de ensino. Através de vivências com jogos e brincadeiras populares, os professores devem oportunizar que os alunos experimentem a relação com o outro e com

objetos, na maioria das vezes, construídos e elaborados de forma alternativa para um enriquecimento sensorial dessas experiências e estimulando o desenvolvimento dos alunos nesses processos criativos. Dessa maneira, entende-se, nessa abordagem, que o jogo é a melhor forma de se ensinar, devido à possibilidade de a criança aprender brincando. No entanto, as aulas acabam por não ser elaboradas a partir da especificidade da educação física, podendo esta ficar em situação de desfavorecimento com relação a outros componentes curriculares.

A abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de autores, 1992) compreende que a educação física é uma disciplina e deve tratar, pedagogicamente, os elementos da cultura corporal. Desta forma, buscando, através de seus conteúdos específicos, ampliar a aprendizagem das práticas corporais. Nessa abordagem, as expressões corporais são entendidas como linguagem. Todavia, sem abandonar o ensino da técnica, o professor deve proporcionar, a partir dos elementos trabalhados, a reflexão acerca do sentido das atividades e de que maneira elas estão postas em nossa sociedade, propondo, dessa forma, que a comunidade escolar pode transformar essas vivências a partir do conhecimento adquirido e das condições materiais para a sua realização.

Na abordagem sobre a Promoção da Saúde (Guedes; Guedes, 1993), coloca-se a Educação Física legitimada na escola, na medida em que promove a saúde, através das práticas corporais, as quais os alunos vão adotar como hábito saudável para toda a vida. Essa perspectiva adentra à escola influenciada por meio de pesquisas da área da biologia, onde se buscava compreender os fatores determinantes para se atingir qualidade de vida. Paralelo a esse movimento, houve o crescimento das academias de ginástica, que se tornou relevante para essa legitimação enquanto abordagem metodológica. Desse modo, teriam surgido daí o estereótipo e arquétipo, socialmente, relacionados aos professores e professoras de Educação Física?

A resposta para essa pergunta parece ser sim! A perspectiva biológica que algumas das abordagens condicionaram à Educação Física, junto aos veículos de mídia, e a ideia de que corpo e mente devem ser estimulados, separadamente, e que o estímulo proporcionado pela atividade física é capaz apenas de mobilizar músculos e articulações, desprezando o desenvolvimento cognitivo e social ainda encontra adeptos, que procuram, nos professores e professoras, exemplos de corpos sarados. Felizmente, outros movimentos se fortaleceram e fazem um contraponto a essa perspectiva como aponta Figueiredo:

Em contraposição ao pensamento de que a educação física ocupa, em nosso meio, a posição de principal promotora da saúde, relacionada apenas com o aspecto biológico, há uma outra possibilidade em construção de se compreender a Educação Física como área multidisciplinar que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, associando-se às

produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos (Figueiredo, p.163, 2010).

Enquanto professora, eu acredito na prática educativa como instrumento de transformação social. Nesse sentido, aproximo-me do que propõe a abordagem crítico-superadora, ciente das contribuições da cultura corporal para com o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e cultural, bem como a formação humana e social dos estudantes. Nesse sentido, reconheço, nos elementos da pedagogia histórico crítica², propostos por Gasparin (2002), o caminho didático-metodológico para melhor conduzir o trabalho com a Educação Física. O autor sugere que só é possível atingir os objetivos do trabalho pedagógico, seguindo a relação dialética prática-teoria-prática, em que os saberes prévios de estudantes e professores sobre algo são o ponto de partida para a problematização de situações cotidianas, que demandam reflexões e novas sínteses acerca destes. Assim, é este confronto entre o cotidiano e o científico que torna o processo de aprendizagem significativo.

Nesse sentido, é possível identificar que a Educação Física e a organização de seus conteúdos, ao longo do seu surgimento, possibilitam diversas perspectivas político-didático-pedagógicas e, nesse contexto, com grandes possibilidades de conflitos epistêmicos, encontra-se o professor de Educação Física, que lida com os conteúdos em sala de aula e assume, praticamente sozinho, a responsabilidade pedagógica de mediá-los na relação educativa. Dito isto, concordamos que,

[...] a concepção de como ensinar não é algo determinado especificamente, tendo em vista que existem diferentes tendências pedagógicas na educação brasileira, e cada uma destas concebe o ato de ensinar de forma diferente, que por sua vez receberam influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, pautadas nas especificidades de nossa história política, social e cultural de acordo com o período a ser considerado (Barreto, 2016, p. 31).

Compreendido esse cenário da busca histórica por um caminho didático-metodológico, em Educação Física, sem esquecer que esse não é o único cenário de disputa/conflitos e relevância que interferem, diretamente, na atuação deste profissional, tais como: condições de trabalho, condições de salário, entre outras demandas. Logo, debruçaremos-nos sobre a formação deste para o enfrentamento diário proposto pela sua área de atuação e os conflitos pedagógicos oriundos dessas diferentes abordagens.

² A pedagogia histórico-crítica aponta que a escola é determinada socialmente, isso significa dizer que a relação do modo de produção econômica também se revela nas relações de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a escola deve assumir a responsabilidade de transformação social a partir de suas práticas. Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica defende a escola pública como principal elemento para que a sociedade não permita mais a aberração da divisão de classes.

O grande dilema para os que buscam a formação em Educação Física se estabelece no primeiro ato para a formação: definir se deseja formar-se licenciado ou bacharel. Na maioria das instituições de nível superior (públicas ou privadas), a matriz curricular do curso de Educação Física se baseia nessa divisão. Mas, como surge esse dilema? Quais as implicações em sua atuação? Qual a perspectiva na concepção de cada modalidade de formação?

Para melhor esclarecer essa questão, partimos da ideia de que os processos de formação estabelecidos pelas Diretrizes curriculares Nacionais - DCNs do CNE (CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CES nº 7/2004 – políticas para o Ensino Superior) são as “fomentadoras” desse dilema, utilizando-se da justificativa de ampliar o campo das produções científicas, de abrir “novas” áreas para atuação e de qualificar ainda mais o campo formativo em questão. Com base nessas diretrizes, bem como nas ideias de Mendes e Prudente (2011), o que fica estabelecido é que os licenciados em Educação Física atuarão apenas, no campo escolar, na figura de professor, assim como os bacharéis/graduados atuarão somente nos campos não escolares, assumindo a postura, muitas vezes, de treinador em clubes, academias, etc.

Essa reorganização/divisão, para além de modificar o perfil do egresso dos cursos de graduação em Educação Física, está também atrelada ao projeto mercantilista encabeçado pelos conselhos regional e nacional de Educação Física (CREF e CONFEF), que compreendem o campo das práticas corporais como um grande mercado financeiro, onde esta divisão está muito mais relacionada ao lucro do que à qualidade do serviço ofertado. Para isso, desvinculam a ideia de ensino e aprendizagem implícita na ação do professor, que se manifesta na atuação seja na escola ou em qualquer outro espaço em que se oferecem serviços com orientação. Essa separação reforça, socialmente, a popularização de uma nova nomenclatura para o egresso bacharel/graduado: *Educador físico*. Termo que, por sua vez, é utilizado de maneira equivocada, já que a legislação se refere ao bacharel em Educação Física como *Profissional de Educação Física*.

Para além das preocupações com nomenclaturas, de acordo com tais diretrizes curriculares, as Instituições de Ensino Superior, a partir de 2002, precisaram passar por reformulações curriculares. Isso implica dizer que:

[...] não é apenas reestruturando e modificando a composição, a ordem ou a carga horária de uma matriz curricular que se produzirá uma nova mentalidade curricular. É importante compreender o currículo como uma práxis que sofre intervenção de distintas ações, sendo estabelecida no interior de diferentes interações culturais e sociais (Mendes; Prudente, 2011, p.99).

Apontamos ainda a resolução CNE/CP Nº 02/2015, que determina novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada, em nível superior, de profissionais do magistério para a Educação Básica, onde se nota um esforço louvável no sentido de fortalecer a formação de professores, a partir da padronização da qualidade para os cursos formadores. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular fica fixada como eixo da formação para o magistério. Além disso, as novas DCNs (Brasil, 2015, p.12-13) estabeleceram que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados com base em três eixos formativos, a saber:

I. Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.

II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais.

III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Ainda, de acordo com Mendes e Prudente (2011), a maioria das instituições e regulamentos versa apenas sobre as diferentes áreas de atuação e não sobre as mudanças estruturais do currículo, deixando, basicamente, a lacuna aberta sobre as diferenças na formação, o que também gera um desconhecimento destas para os egressos. Vale ressaltar que a Resolução CNE/CES 6/2018 trata exatamente sobre as especificidades de ambas as formações, podendo ainda o egresso optar por fazer as duas graduações:

Contudo, o interessado em obter os dois títulos deveria cumprir a carga horária relativa à distinção das duas. Caso contrário, a formação diferenciada – proposta pelas novas DCNs – seria, conforme seu entendimento, descaracterizada. (Mendes; Prudente, 2011, p.104).

De um modo geral, podemos dizer que o processo de formação do professor de Educação Física é também determinado pelas decisões e afinidades que vão se desdobrando ao longo de sua trajetória de vida e expectativa profissional. Dessa forma, à medida que estabelece sua intenção de atuação, abre-se um leque de itinerários a seguir, para que vá se constituindo enquanto profissional docente.

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a

partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 2009, p.6).

Dessa forma, uma vez optado pela licenciatura em Educação Física, fica prevista como responsabilidade do professor exercer a mediação dos saberes acerca da cultura corporal (adquiridos na formação inicial), no âmbito da escola, independentemente da sua abordagem pedagógica, haja vista o que nos traz a Base Nacional Curricular Comum - BNCC

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018 p. 213).

Mas apenas o saber específico da área de atuação é suficiente para o exercício pleno da docência? Quais saberes competem ao professor? Onde estes saberes se constituem? Para Pimenta (2009), os saberes necessários à docência podem ser organizados em três grupos: da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. De acordo com a autora, os saberes da experiência antecedem à graduação, uma vez que são os saberes aprendidos nas vivências enquanto alunos e/ou a partir dos estereótipos e representações que a sociedade constrói sobre a docência, assim como os que vivenciam a docência a partir da formação do magistério e só depois iniciam a graduação.

Já os saberes do conhecimento estão relacionados à capacidade de diferenciar conhecimento de informação, uma vez que conhecer é conduzir a utilização das informações (no caso da escola, os conhecimentos específicos das disciplinas curriculares), de forma contextualizada, útil e capaz de produzir novas sistematizações e reflexões acerca do que se ensina/aprende.

Enquanto os saberes pedagógicos, estão relacionados à capacidade de mediação entre o conhecimento da educação e da pedagogia, para, a partir desta, encontrar os elementos necessários à prática. Ainda segundo Pimenta (2009), à medida que se conhece as realidades escolares (seja através das pesquisas científicas ou das experiências próprias) melhor se estabelecem formas de saber ensinar.

De acordo com Tardif (2014), a profissão docente mobiliza, no indivíduo, saberes plurais, que vão se materializando de acordo com as realidades e as condições as quais o trabalho se realiza, o que também dependerá das subjetividades de cada indivíduo, como a personalidade e experiências profissionais acumuladas. Sendo assim, o autor elenca os

seguintes saberes: a) Saberes da Formação Profissional - os adquiridos através das instituições de formação de professores; b) Saberes disciplinares - organizados na forma que se apresentam nas instituições (matemática, língua portuguesa, educação física...); c) Saberes Curriculares - a partir dos quais as instituições organizam o conhecimento erudito, no caso da educação física, a cultura corporal; d) Saber Experiencial - relacionado ao trabalho cotidiano, ao conhecimento do seu meio - o saber prático.

Ainda de acordo com Tardif (2014), devemos ter a compreensão de que “embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (Tardif, 2014, p.17). No caso da Educação Física, podemos afirmar que a estrutura física e organizacional das escolas também terá influência na mobilização dos saberes por parte dos professores, o que corrobora a potência do saber experiencial.

De acordo com Gauthier *et al.* (2006, p.28), “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. À medida que considera necessário, acessa ao reservatório onde, supostamente, estão os saberes elencados na seguinte maneira: a) Saberes disciplinares - Produzidos por pesquisadores e cientistas e define o que deve ser ensinado; b) Saberes Curriculares - Conhecimentos dos programas escolares. Através destes programas, os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados, socialmente, são selecionados e transformados em conhecimentos escolares; c) Saberes das Ciências da Educação - Conjunto de saberes produzidos a respeito da instituição escolar e da própria profissão docente; d) Saberes da tradição pedagógica - Referentes às representações que cada professor constrói a respeito do universo escolar antes mesmo de optar pela docência ; e) Saberes experienciais – Construído, individualmente, enquanto se aprende a ser professor, a partir das experiências práticas ; f) Saberes da ação pedagógica - São os Saberes experienciais validados, cientificamente, e divulgados como resultados de pesquisas. Constitui a relação entre todos os saberes mobilizados na atividade de ensinar.

É notório que, apesar de cada autor apontar os saberes de acordo com a sua perspectiva, elementos como a experiência e a formação acadêmica são consenso nesse lastro formativo para a docência. Embora apontem de maneiras distintas, percebemos a intenção na valorização dos saberes socializados e construídos entre os pares, na prática cotidiana da docência.

Ainda com relação aos saberes necessários à docência, relembramos o que nos diz Freire (2011, p.47) “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para

a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, as demandas dos professores e professoras, que se comprometem a oferecer uma abordagem progressista da Educação Física, estão para além dos saberes curriculares e disciplinares esclarecidos por Tardif (2014). Estes outros são necessários para que as preocupações didáticas e metodológicas, no trato com os elementos da cultura corporal, não se assemelhem aos métodos propostos na educação bancária elucidada por Freire (2013) e que se materializa nas abordagens biologicistas e tecnicistas da Educação Física.

Dados os contextos em que se estabelecem a formação dos professores de Educação Física, com destaque nas especificidades da área e as diversas possibilidades de abordagens pedagógicas, independentemente de quantos ou quais saberes estão relacionados à formação para a prática docente, é necessário ter clareza que antes de tudo o professor/professora é um ser social. Isso significa dizer que sua prática profissional está diretamente relacionada às suas vivências pessoais, que interferem, sobremaneira, na forma em que habita ou habitará à docência. Dessa maneira, esses elementos apontam para o que vem a ser a construção da identidade destes.

2.2 NEM RECREADORES E NEM TREINADORES: PROFESSORES!

Toda profissão, independentemente da área de atuação/intervenção social, seja saúde, política pública ou educação, é marcada por características próprias e relações interpessoais típicas do ofício realizado. Essas características conferem a cada grupo profissional o sentimento de pertencimento e este sentimento, junto a outros elementos, constroem, individualmente, em cada profissional, a sua identidade, como podemos perceber na afirmação de Pimenta (2000, p.19) “[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. Nesse sentido, trataremos, neste capítulo, de buscar indícios deste processo de construção da identidade docente dos professores e professoras de educação física e, nos achados, compreender essa construção identitária na rede pública de ensino do município de Catu, Bahia.

De acordo com Dubar (2005), a identidade do professor é percebida como um movimento de constituição que, ao mesmo tempo, ocorre de forma contínua e também é passível de mudanças, e recebem influências, tanto internas quanto externas ao indivíduo. Isso significa dizer que o professor está sempre confrontando a si mesmo, mediante às demandas

que surgem a partir do outro. Podemos relacionar essas influências também com as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, já que essas são também geradoras de confrontos pessoais e profissionais.

As condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor (Basso, 1998, p.20).

Para Basso (1998), é primordial dizer que a percepção do sentido e significado do trabalho docente também é um elemento constituinte da identidade docente, o significado perpassa pela própria finalidade do que vem a ser ensinar - a síntese das técnicas, das linguagens das socializações, no intuito de atingir, com eficácia, seus objetivos educacionais, enquanto que o sentido está atrelado às motivações pelas quais o professor sustenta a sua docência. Caso o sentido do trabalho docente esteja conflitando com sua significação, Basso (1998) define, então, o trabalho docente como trabalho alienado, que, na sua concepção, pode prejudicar o trabalho educativo.

Salientamos aqui a particularidade enfrentada pelos professores e professoras de Educação Física com relação às condições objetivas de trabalho, que, em decorrência de seus conteúdos e especificidades, necessitam de espaços maiores e, algumas vezes, específicos para a realização das aulas - como pátios e quadras. Além disso, ainda mencionamos a necessidade de materiais didático-pedagógicos que, muitas vezes, as escolas não dispõem ou os têm em quantidade inferior ao desejado, exigindo um esforço criativo ainda maior na prática pedagógica. Recordo-me, neste momento, do ano letivo de 2017, marcado por experimentações e elaborações criativas, que enfrentei, ao ser lotada em uma escola localizada na área rural de Catu (Distrito de Bela Flor), onde as aulas práticas eram realizadas em um campo de terra, nos fundos da escola, e que, coincidentemente, era vizinho de muro do cemitério local. Além das tantas idas e vindas que reduziam o tempo real de aula, as distrações que o entorno da aula proporcionava me permitia, em alguns momentos, questionar a eficiência dos métodos utilizados e a forma que me percebia enquanto professora progressista. Hoje, com um pouco mais de experiência, vejo o qual limitadas eram minhas condições objetivas de trabalho.

Faz-se necessário relembrar que o processo de consolidação da figura docente atravessa momentos históricos diferentes e os sistemas de governo determinam, em sua grande maioria, essas condições, seja na oferta de instituições formadoras ou, até mesmo, a não oferta, seja na autonomia do trabalho docente, muitas vezes, atrelado a uma outra função social. Um bom exemplo disto é a experiência militarista na condução das aulas de Educação Física, ministradas

com ênfase na atividade física, puramente, visando à aptidão física, herança essa que se manifesta nas aulas ditas “tradicionais” até os dias atuais (Abrão; Baysdorf, 2013).

Ao longo da trajetória de consolidação da função docente, diversos elementos atravessam as construções dessas identidades. Sendo assim, a identidade docente deve ser entendida como:

[...] um processo permanente e complexo, influenciado por uma série de variáveis que envolvem a interação tanto com os contextos históricos, sociais e culturais da profissão, como com o percurso formativo dos próprios docentes, que perpassa desde sua formação inicial enquanto aluno e aluna até tornarem-se professores (Campos, 2021, p.6).

Outro viés que não deve ser esquecido é a incorporação de valores políticos e econômicos, que são incutidos no processo de construção destas identidades, visto que professor/professora desponta como um funcionário público, com a função de sanar a necessidade de escolarização da população. Esse processo sempre esteve impregnado de costumes éticos e morais estabelecidos pelos sistemas de governo e que o docente precisava se apropriar, enquanto servidor, reforçando a lógica da lealdade à profissão (Brito, 2009).

Esses elementos aparecem, de forma explícita ou implícita, ao longo do que seria a construção da identidade do(a) professor/professora de Educação Física, haja vista às possibilidades das tendências e concepções pedagógicas já contextualizadas neste texto, fortalecendo a percepção de que se trata de um processo, como vemos na afirmação de Jesus (2000, p. 28) “[...] a identificação com a profissão, esta construção da identidade profissional vai se forjando em diferentes tempos/espacos”. Outro aspecto de relevância para a formação da identidade do(a) professor/professora de educação física é a sua história relativa às experiências e vivências corporais, como aponta Figueiredo (2010)

[...] pode-se afirmar que as experiências incidem de modo significativo nos processos de construção e reconstrução de identidades, no decorrer da formação. Estão, sobretudo, relacionados com a identificação que o aluno, antes de seu ingresso no curso, já tenha com determinados conteúdos, como esporte, dança, ginástica, etc. (Figueiredo, 2010, p.156-157).

Ainda de acordo com a autora, essas experiências são denominadas como sociocorporais, já que o corpo também tem suas relações sociais, que se estabelece ao longo das vivências individuais e coletivas dos sujeitos. É importante destacar que a forma que essas relações se estabelecem, quando confrontadas com saberes normativos da profissão, desdobram-se em traços da identidade desses profissionais, que podem, inclusive, se modificarem, mediante às novas situações vividas. Ademais, é uma realidade dizer que as

experiências sociocorporais podem ser um elemento que legitima a negação de determinados conteúdos na educação física.

Retomo, neste momento, a cena inicial deste texto e reflito como aquela vivência sociocorporal reverbera, diariamente, na minha forma de habitar à docência, em como minha inclinação à prática esportiva me aproximou da Educação Física, assim como, a maneira de condução das aulas ministradas pelo meu professor me atravessa, em alguns momentos, na docência, principalmente, em situações que o trato com o elemento esporte se evidencia. Mais de vinte anos depois, recordo, com exatidão, da preocupação dele em garantir, em suas aulas, que toda a turma tivesse acesso, de forma igualitária, ao conteúdo proposto. Além disso, o rigor escancarado dos treinos (que aconteciam em momentos distintos das aulas) dava lugar à preocupação pedagógica do professor.

Lembramos ainda que a linguagem corporal, estabelecida culturalmente, como a linguagem da Educação Física aparece tanto no processo formativo de professores, bem como em sua prática profissional, tornando-se uma singularidade da docência em Educação Física. Isso porque “os conteúdos da mesma são um pouco distintos e executados de forma dessemelhante e, por isso, muitas vezes alguns profissionais, ou a própria escola, podem estar ‘vendo’ essa área curricular como de caráter ‘mais prático’” (Abrão; Baysdorf, 2013, p.43-44). Todavia, é importante dizer que as atividades práticas não descaracterizam a intencionalidade pedagógica deste componente curricular.

Algumas vezes, essa impressão, que se constrói acerca das aulas práticas, de forma consciente ou inconsciente, direcionam os conteúdos da Educação Física para um lugar de “não ciência” ou recreação,³ e isso colabora para que professores e professoras deste componente estejam sempre em embates pedagógicos dentro de seu ambiente de trabalho, o que também resvala na forma como a sua identidade docente se estabelece, como aponta Figueiredo:

[...] o dilema vivido pelo professor de educação física, entre o lugar de desvalorização, geralmente ocupado pela disciplina na dinâmica curricular, e o que essa disciplina, em uma perspectiva crítica, poderia contribuir nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, também impacta na formação de identidades (Figueiredo, 2010, p.161).

Podemos, então, elencar alguns dos elementos de relevância para essa identificação com a profissão docente por parte dos professores e professoras de Educação Física: a) saberes normativos da profissão (formação); b) experiências sociocorporais; c) condições objetivas de

³ Com base no que diz Marinho *et al.* (1952), recreação tem sua origem etimológica para representar recreio, diversão. Recreação é uma derivação de *recreare* (latim) que possui um sentido ligado a restabelecimento, recuperação. Sendo assim, o objetivo da recreação é recuperar os ânimos para uma nova atividade.

trabalho; d) valores éticos e sociais acerca da profissão; e) concepções pedagógicas f) experiências do cotidiano. Mais uma vez, fica evidenciado que a construção da identidade profissional se trata de um processo, que se desenvolve ao longo da vida, e que elementos os quais antecedem à formação profissional também são essenciais a esse processo.

À medida que os professores e professoras de Educação Física se reconhecem e se identificam como tais, entendendo a sua importante contribuição social, sua capacidade de transformação e formação, por meio de sua prática pedagógica, vão se estabelecendo as maneiras de habitar à docência. Com isso, rompem-se estereótipos e construções do imaginário social em torno dessa identidade. Nesse contexto, destaco que muitas foram as vezes que precisei, ao longo de minhas vivências profissionais, explicar a colegas (professores de outras disciplinas) que nossa função social na escola está para além da conquista de medalhas em jogos estudantis ou relaxar os estudantes, após três aulas consecutivas de língua portuguesa. As medalhas são objetivo dos treinadores, o “recreio” é responsabilidade do recreador. Desse modo, não existe uma temporalidade específica, que determina esses movimentos de construção e reconstrução. No entanto, cada etapa vivida pelo indivíduo que opta por vivenciar a docência como profissão tem a sua importância na constituição da profissionalidade.

2.3 HABITANDO A PROFISSIONALIDADE DOCENTE - “VOU MOSTRANDO COMO SOU E VOU SENDO COMO POSSO⁴”

Não é fácil decidir os caminhos a trilhar na docência da Educação Física. Os atravessamentos da formação, bem como as experiências pessoais e coletivas dos professores vão conduzindo, elaborando e ressignificando as formas do ser professor e, neste movimento, constituindo a sua profissionalidade. Nesse sentido, de acordo com Ambrosetti e Almeida (2009, p.594), “Profissionalidade é uma derivação terminológica do vocábulo profissão”. Ainda, segundo as autoras, outras derivações, como profissionalismo e profissionalização são utilizadas, constantemente, quando o assunto em questão se refere à profissão docente. No entanto, os sentidos destas são distintos. Não obstante, é comum encontrar trabalhos acadêmicos em que os termos são utilizados de forma associada, neste caso, não será a nossa perspectiva aqui, apesar de compreender que existam, de fato, algumas relações.

⁴ A expressão é um trecho da música Mistério do Planeta, interpretada pelo grupo Novos Baianos, e agrega poeticamente neste texto, corroborando metaforicamente para a percepção de mutabilidade dos caminhos percorridos e das formas de habitar à docência.

Ainda que seja considerado como um conceito relativamente novo, nas principais bases de dados nacionais encontramos, pesquisas de grande relevância acerca da profissionalidade. Ao consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores PROFISSIONALIDADE e EDUCAÇÃO FÍSICA com o indicador booleano “and”, encontramos, em média 4.099 publicações, sendo as Ciências Humanas e Educação, assim como Saúde a maior área de concentração destes estudos. Ao refinar a pesquisa na BDTD, delimitando o período das publicações entre 2012 e 2023, temos um panorama menos amplo com a aparição de 1.166 publicações, em que a área de maior concentração dos estudos é a Saúde.

Quando utilizamos o termo profissionalidade associado à docência, este número de publicações reduz significativamente. Ao realizar a busca com os descritores “PROFISSIONALIDADE DOCENTE” e “EDUCAÇÃO FÍSICA”, aspeados e associados ao indicador booleano “and”, no período entre 2012 a 2023, publicações. Notou-se que as pesquisas se voltavam a estudos sobre formação e formação continuada.

Outra base de dados consultada foi o Portal de Periódicos da CAPES, em que o volume de arquivos foi menos expressivo que a busca citada anteriormente. Ao buscar pelos descritores PROFISSIONALIDADE e EDUCAÇÃO FÍSICA, encontramos documentos, como: artigos, atas de congressos e dissertação. Os temas relacionavam-se com a Educação física de forma generalista: Educação Física e Saúde, Qualidade de vida, currículo e experiências com a docência na formação-PIBID.

De maneira geral, a profissionalidade está relacionada ao modo como o docente exerce a sua profissão, e isso significa considerar as questões individuais de sua prática, desde valores éticos e morais implícitos no fazer pedagógico até os elementos da formação (inicial e continuada), bem como conceber que as vivências coletivas, a relação entre os pares, dentro das instituições, e os regimentos próprios destas permeiam essas práticas e organizam esse modo de ser professor.

A docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que assim está presente na vida da escola. Neste espaço instituído, os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 595-596).

Ainda que não haja consenso para uma definição única para a profissionalidade, destacamos que alguns autores definem, de forma consistente, este elemento, como veremos no Quadro 1- Definições para profissionalidade docente:

Quadro 1: Definições para profissionalidade docente

Autor/Ano	Definição de profissionalidade docente
Sacristán (1991, p.64)	“É a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”
Contreras (2002, p.74)	“São as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”.
Roldão (2005, p.108)	“Conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas.”

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Nesse sentido, é possível perceber que os conceitos apresentados perpassam pela construção social do significado da profissionalidade e apontam para a centralidade desta no fazer do professor. Os saberes específicos da profissão, articulados à prática cotidiana, no ambiente educacional e as suas finalidades são elementos essenciais para a construção da profissionalidade. Para Contreras (2002), o professor precisa ser consciente de suas obrigações morais e éticas para com a educação. Para tanto, a eficiência nos quesitos técnicos do fazer pedagógico, sozinha, não é sinônimo de sucesso para a finalidade educativa.

De acordo com Praxedes (2015), o professor de Educação Física acaba por se relacionar com grupos diversos, em seu espaço de trabalho (estudantes, gestores, comunidade, professores de outras disciplinas e outros professores de Educação Física). Essa capacidade interdisciplinar tende a refletir na maneira deste profissional agir, ao exercer a docência. De acordo com o autor:

Diante das prioridades para exercer a profissão e constituir a profissionalidade docente, o relacionamento intrapessoal torna-se de fundamental importância para a socialização em grupo, uma vez que a dimensão interdisciplinar faz-se necessário para o progresso do ato de educar (Praxedes, 2015, p. 9).

Apesar de o ambiente escolar ser um espaço formativo para professores, não se pode afirmar que é apenas a partir dessa apropriação que a profissionalidade se desenvolve. Alguns autores divergem sobre esse ponto e consideram espaços anteriores à formação inicial como cruciais a esse desenvolvimento. Para Roldão (2008), a profissionalidade se desenvolve durante toda a vida ativa do professor, ou seja, se dá a partir da formação inicial. Defendendo a perspectiva de que a profissionalidade é um processo continuado, Morgado (2011) também acredita que esta construção se inicia com a profissionalização.

Numa outra corrente de pensamento, Ambrosetti e Almeida (2009) defendem que a profissionalidade começa a se desenvolver desde a educação básica e segue em processo de desenvolvimento até a prática docente. Tardif e Raymond (2000) ainda destacam que o tempo longo de escolarização básica proporciona um acúmulo de conhecimento que permanecem com o professor, até mesmo após a sua formação inicial (profissionalização). Corroborando com essa linha de pensamento, Borges (2005) afirma que:

Antes mesmo de começar sua formação profissional, os futuros docentes de educação física adquirem ao longo de sua trajetória de vida pré-profissional uma bagagem de experiências, de certezas e de crenças a partir da qual é construída uma primeira fonte dos saberes relativos à profissão de educador físico (Borges, 2005, p.174).

Outros elementos perpassam à formação da profissionalidade, no caso dos professores e professoras de Educação Física. Segundo Praxedes (2015, p.6), “vai depender de como o professor irá se portar diante dos enfrentamentos de cunho profissional, social, ético e político”. As subjetividades desse processo de construção permitem interpretações distintas de alguns aspectos, como vimos anteriormente. No entanto, é consenso de que a construção da profissionalidade é um processo e não algo pontual, isto é, são elementos diversos da vida do professor, bem como o ambiente sócio-educacional que estes se inserem, que colaboram para a tessitura dessa profissionalidade.

De acordo com Contreras (2002), existe ainda uma questão de forte influência para este cenário, que ele define como a proletarização do trabalho docente, que está relacionado à forma como as relações e as condições de trabalho, no ambiente educacional, se assemelham a uma linha de produção fabril, onde se estabelece padrões técnicos e reprodutivistas para o ensino e aprendizagem, e o(a) professor/professora passa a se empenhar a cumprir esses padrões, perdendo, em parte, a sua autonomia e singularidade. Além disso, este processo também interfere, diretamente, nas condições objetivas do trabalho como cargas horárias extensas e baixa remuneração, que colocam os professores/professoras em permanente situação de

reivindicação, provocando um possível descontentamento ao exercer suas atividades profissionais.

As condições de trabalho dos professores e das professoras de Educação Física, na maioria das vezes, estão distantes das condições ideais para o exercício da docência, seja pela falta de estrutura dos espaços de aula (falta de pátios e quadras), seja pelas classes lotadas, ou até mesmo pelo acúmulo de carga horária dos professores, em função dos baixos salários. De acordo com Tardif (2014), os problemas enfrentados pelos professores e professoras, com turmas maiores que o desejável, vão interferir na forma de trabalho, visto que as aulas serão sempre elaboradas com objetivos generalizados, distanciando o professor das singularidades dos alunos e forçando um empenho maior para que possa atendê-los de forma individual sem abandonar o coletivo. Nesse sentido, é importante concordar com a afirmação de Triani (2019, p.25), quando afirma que “por mais experiente que o professor seja, sua atuação poderá ser comprometida em um ou mais fatores se suas condições de trabalho não forem favoráveis”.

Para além desses elementos, as condições subjetivas de trabalho, como a base epistemológica e a corrente pedagógica seguida pelo professor/professora refletem a sua forma de habitar à docência em educação física. Segundo Silva e Bracht (2012), ao analisarmos a forma como se desenvolvem as aulas de Educação Física, no Brasil, encontramos três tipos de intervenções pedagógicas, sendo elas:

[...] primeiro, aquela que continua a tradição que se instalou nas escolas e que foi construída nas décadas de 70 e 80 (já aventada no início), uma segunda é aquela que caracterizamos como “desinvestimento” (“professor rola bola”, “pedagogia da sombra”) e, por fim, a menos comum, é aquela que busca inovar, busca modificar (nem sempre numa direção progressista) e, assim, desvia de alguma forma da tradição instalada (Silva; Bracht, 2012, p.82).

No primeiro tipo caracterizado, observa-se uma aproximação com objetivos esportivistas e que relacionam as atividades à promoção da saúde. Vale dizer que, para alcançar esses objetivos, requer do professor/professora uma formação e um envolvimento direto com a aula. Para o segundo tipo, a aula funciona como uma espécie de momento recreativo para os estudantes e o professor ocupa-se apenas em supervisionar as atividades, sendo que, nessa aula, o objetivo é ocupar os alunos. O terceiro tipo apresentado refere-se à aula que busca contextualizar os elementos da cultura corporal e não somente os esportes, de modo a ampliar o repertório sociocultural dos alunos e proporcionando práticas individuais e coletivas, que não se pautam apenas na aprendizagem de gestos motores ou técnicas.

Fatores diversos permeiam o movimento de construção da profissionalidade. Contudo, não se busca apontar certo ou errado na forma em que se realiza a docência, afinal cada indivíduo habita essa docência a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Portanto, conhecer essas trajetórias de profissionalidade se mostra como um caminho para ampliar os estudos relacionados à formação/atuação de professores e, assim, contribuir para que a educação alcance suas finalidades.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A busca pelo entendimento de como se constituem as trajetórias de profissionalidade dos professores e professoras de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Catu - Bahia não se constitui como mecanismo para emissão de juízo de valor, acerca da prática de cada profissional, nem tão pouco inibi-los diante de seus campos de intervenção. No entanto, pode ser uma boa oportunidade para a reflexão do que se tem feito por essa área, no âmbito municipal. Para isso, foi necessário traçar um bom roteiro de ações, especificando passo a passo, previamente, de tudo que se pretende ao longo do estudo. Essa delimitação trata-se da metodologia da pesquisa, que, segundo Demo (1994), significa, em sua origem, estudo dos caminhos e dos instrumentos usados para fazer ciência.

O caminho metodológico aponta para uma abordagem Qualitativa, que “significa que seu raciocínio se baseia, principalmente, na percepção e na compreensão humana” (Stake, 2011, p.21). Esse tipo de pesquisa se adequa ao que propomos nesta investigação, visto que, através dela, busca-se conhecer um pouco mais sobre a realidade profissional vivenciada pelos professores de educação física da rede de ensino da cidade de Catu – Bahia. Dessa forma, destacamos que:

É uma pesquisa que permite documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados e sentidos que são criados e recriados no seu fazer cotidiano (André; Placo, 2007, p.343-344).

Neste trabalho, especificamente, aprofundamo-nos acerca do universo dos professores de educação física de Catu e suas construções de profissionalidade docente. Sendo assim, a base metodológica proposta é a pesquisa exploratória que:

Permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade. Assim, o alvo é atingido mais eficientemente, com mais consciência. A pesquisa exploratória corresponderia a uma visualização da face oculta da realidade (Piovesan; Temporini, 1995, p.324).

Com o intuito de se aproximar, com fidedignidade, desse universo, nosso estudo possui inspiração na pesquisa narrativa, uma vez que a nossa fonte de informação são as narrativas dos professores. Assim, de acordo com Oliveira,

As narrativas revelam o modo de organização coletiva de um grupo em dado momento histórico; refletem, nos planos social e pessoal, suas motivações e intencionalidades

particulares, podendo operar certos efeitos sociais, e não outros, conforme o narrador, o contexto narrativo e a audiência considerada. (Oliveira, 2012, p. 4).

Por se tratar também de um ambiente que me insiro, enquanto trabalhadora e servidora pública, e de elementos que constituem a minha trajetória, à medida que vai se desenvolvendo este estudo, os atravessamentos de minhas experiências aparecem imbricados às experiências relatadas pelos colaboradores, em suas narrativas. Dito isso, é importante destacar que “narrativas autobiográficas se centram na consideração dos relatos de vida como fontes inesgotáveis de dados, cujos elementos são reveladores de identidades, personalidades, ‘heranças, continuidades e rupturas’”, como afirma Josso (2008, p.25).

Sobre a produção dos dados, a técnica que mais se adequou para o alcance das informações previstas em nossa pesquisa foi a entrevista. Ancorados na ideia de Gil (2008, p.109), utilizamos a entrevista como “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Nesse sentido, a entrevista objetiva saber sobre as crenças dos indivíduos colaboradores da pesquisa, bem como suas expectativas, seus anseios e seus sentimentos sobre algo ou sobre alguma situação, não apenas para sabê-los, mas para construir sentidos sobre o narrado, sobre o vivido.

Ainda de acordo com Gil (2008), a técnica da entrevista apresenta algumas vantagens para a pesquisa, se comparada a outros métodos, dentre estas destacamos que:

a) entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (Gil, 2008, p.110).

Sobre o formato para a realização da entrevista, o que melhor atendeu a nossa pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños, é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, [...]” (Triviños, 1987, p. 146), Sendo assim, os colaboradores puderam falar mais livremente sobre os temas abordados na entrevista, a partir de suas experiências, levantando pontos que não estavam propostos, diretamente, no roteiro de perguntas. No entanto, é importante salientar que o roteiro de perguntas foi fundamental para a realização da entrevista, pois foi através deste que direcionamos nosso foco, a fim de atingir os objetivos propostos.

Como estratégia de organização dos critérios de inclusão para a participação dos colaboradores da pesquisa, optou-se pela realização de etapas anteriores à entrevista, com

mapeamento diagnóstico dos professores, com vínculo empregatício com as escolas da rede pública de ensino de Catu (municipal, estadual e federal), cumprindo carga horária com o componente curricular de Educação Física. Para tanto, por meio de contato telefônico, com representantes da Secretaria Municipal de Educação, identificamos as unidades escolares em que estes professores estavam lotados. Posteriormente, entramos em contato com a coordenação pedagógica de cada unidade, também por telefone. Nessa aproximação com a realidade, obtivemos os seguintes dados:

REDE DE ENSINO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANTITATIVO DE PROFESSORES
Municipal	11	15
Estadual	4	6 (dos quais 3 não possuem formação em Educação Física)
Federal	1	2
Total	16	23

Quadro 2: Mapeamento de colaboradores. Fonte: Elaboração da autora (2023).

A partir da obtenção desses dados, elaborou-se um questionário social com perguntas direcionadas aos professores e professoras, no intuito de identificar e compreender o perfil dos possíveis colaboradores. Para essa etapa, utilizou-se a ferramenta de criação de formulários disponibilizados pelo *Google*, denominada *Google Forms* (Apêndice A). Após a elaboração, estes foram encaminhados para todas as 16 escolas do município (Federal, Estadual e Municipal) e destinados à coordenação pedagógica, que, posteriormente, fez os encaminhamentos aos docentes de cada uma das unidades escolares. Destacamos que, nessa etapa, o contato realizado pelos pesquisadores se deu apenas com a coordenação pedagógica, e a participação dos professores na pesquisa se deu mediante à disponibilidade voluntária de cada um, somando um total de 18 formulários devolvidos com respostas (a análise detalhada desses formulários será realizada no item 3) e 17 válidos para análise, posto que houve 01 preenchimento repetido.

Feitas as devidas análises dos dados obtidos com o questionário, definiu-se que, para além de serem graduados em Educação Física, os critérios de inclusão dos colaboradores na pesquisa definiram que os sujeitos tivessem vínculo efetivo de trabalho na rede Municipal⁵ de ensino de Catu e ter atuado por, pelo menos, 04 anos em sala de aula, nos últimos 10 anos (2012-2022). Os encontros para a realização das entrevistas foram feitos na sede do município, prioritariamente, nos espaços próprios da Secretaria de Educação, onde, habitualmente, os professores se reúnem para realização de atividades complementares periódicas.

Após a produção dos dados, a etapa seguinte foi de organização e análise do material obtido. Para a análise, utilizamos a técnica chamada de Análise Textual Discursiva, que pode ser definida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (Moraes, 2003, p.192).

De acordo com Moraes (2003), a Análise Textual Discursiva propõe a realização de algumas etapas, para que se consiga extrair das narrativas as informações necessárias, a saber: desmontagem do texto, categorização, captura do novo emergente e a auto-organização da análise qualitativa. A desmontagem do texto aconteceu a partir da leitura e releitura do material pelo pesquisador, apontando as unidades significativas do texto que devem estar de acordo com o que foi proposto nos objetivos da pesquisa. A categorização é o momento em que as unidades de sentido semelhantes foram agrupadas. Desse modo, as categorias de análise encontradas foram: Identidade, Formação e Prática docente. Nesse contexto, as categorias foram identificadas através da recorrência ou devido à relevância implícita nas narrativas.

A captura do novo emergente se deu a partir da análise das unidades significativas e das categorias, na qual o pesquisador elaborou suas impressões e considerações, dando origem aos metatextos. Nessa etapa, foi descrito e interpretado o material analisado e ainda explicitadas a compreensão e a teorização do fenômeno analisado (Moraes, 2003; Santos, Dalton, 2012). Para a organização dos metatextos, elaborados a partir das etapas anteriores (desmonte, categorização e captação de novo emergentes), foi necessário que houvesse uma validação dessas novas compreensões emergentes, num movimento dinâmico e dialético, que gerou

⁵ Optou-se pela delimitação da rede municipal de ensino como *Locus* da pesquisa devido a experiência e vinculação da pesquisadora com esta rede, possibilitando uma devolutiva nesta realidade, além da ocasional compatibilidade de horários para realização das entrevistas.

aprendizados, contribuindo para uma melhor compreensão do objeto pesquisado (Moraes; Galianzi, 2007).

Foi de extrema importância a condução do trabalho com inspiração na pesquisa narrativa, a fim de propiciar aos colaboradores apresentarem elementos importantes de suas narrativas,

Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias, mas o trato desses dados narrativos precisa ser canalizado para os objetivos a que se propõe, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador. (Freitas e Guedin, p.118-119, 2015).

Vale destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, através do parecer nº 3.413.070. Seguindo os princípios da pesquisa desenvolvida no NEPPU (Relação Professor e Estudante na Universidade) ao qual este estudo está relacionado, preservamos a identidade dos participantes atribuindo nomes fictícios que relacionam-se com o tema deste estudo. De acordo com o que rege as resoluções 466/12 e 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que preconizam os fundamentos da bioética nas pesquisas (autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade). No intuito de resguardar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, dos pesquisadores e toda comunidade científica, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constando todas as informações pertinentes à pesquisa, viabilizando a autorização à participação dos colaboradores.

4 DE ONDE FALAMOS? COM QUEM FALAMOS? CONTEXTUALIZANDO A REDE DE COLABORADORES

Não se podem compreender as trajetórias de profissionalidade sem que haja a compreensão de quem são os atores, que nos referimos, e onde estes estão inseridos, socialmente e profissionalmente. Nesse sentido, faz-se necessária a apresentação destes, bem como a apresentação de como se estabelece o trabalho com a Educação física no Município de Catu - Bahia.

O município de Catu está localizado no Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano, estando a 78 km de distância da capital baiana. O município é conhecido pela topografia irregular (a cidade possui muitas ladeiras) e pela sua potente produção petrolífera. A BR 110 corta a cidade, ligando-a também ao município de Alagoinhas (distância de 32 km). O nome Catu refere-se ao termo indígena “Bom”, que fazia menção à qualidade das águas do rio local. Além da atividade petrolífera, a cidade já obteve destaque na produção agrícola (no cultivo de fumo), que se enfraqueceu, após o início da exploração de petróleo, o que levou à mudança de estilo de vida dos moradores, concentrando-se, a maioria, nas áreas urbanas. De acordo com o censo do IBGE 2018, o município de Catu possui 54.424 habitantes.

No que diz respeito às diretrizes políticas para a Educação, o município dispõe da lei orgânica municipal, em vigor desde o ano de 1990, descritas no Título V (De ordem econômica e social), Capítulo III (Da cultura, Da Educação e do Desporto), em que destacamos o artigo 151, que versa sobre os princípios da Educação no município, incluindo as condições de trabalho dos professores.

Art. 151 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 § 1.o - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III – valorização dos profissionais de ensino, garantindo-lhes na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso profissional e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos;
 IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Com relação à Educação Física, a Lei Orgânica do Município menciona, no Artigo 155, parágrafo 3º, que “- O município orientará e estimulará, com todos os meios, a educação física, que será obrigatória nos estabelecimentos municipais de ensino e nos particulares que recebam auxílio do município” (p. 64).

De acordo com o Plano Municipal de Educação, em vigor no decênio (2015-2025), “Os professores, coordenadores e supervisores atualizam-se com frequência por meio de cursos, encontros, eventos pedagógicos, além das parcerias feitas com as Universidades (UNEB e UFBA), a exemplo da Plataforma Freire (PARFOR)” (p.52). No entanto, o mesmo Plano apresenta um problema crônico com relação a estes profissionais, que, possivelmente, impacta, diretamente, no desenvolvimento do trabalho pedagógico na rede: “há, historicamente no município, uma grande rotatividade de docentes nas escolas, haja vista que o número de efetivos não supre toda a necessidade da rede [...]” (p.52). Após a apresentação desses aspectos, buscamos com os questionários perceber o perfil dos professores e professoras que atuam nesta rede de ensino, como veremos adiante.

A disposição das perguntas contidas no formulário se deu através de blocos temáticos, organizados da seguinte forma: bloco 1- informações pessoais, bloco 2- formação, bloco 3- vínculo/atuação na rede de ensino e caracterização do espaço de atuação. A primeira e a última questão, contidas no formulário, fazem referência ao consentimento em colaborar com a pesquisa e a última menciona a intenção em participar da etapa seguinte, a entrevista.

4.1 PROFESSORES E PROFESSORAS: A VIDA QUE EXISTE FORA DA ESCOLA

As informações pessoais a que nos referimos, neste subtópico, ajudam a identificar traços da identidade desses professores e professoras, identidade esta que reflete no seu fazer profissional, visto que:

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional (Gatti, 1996, p.85).

Com relação à idade dos professores, constatamos que 24% destes possuem idade entre 20 e 30 anos, 29% possuem entre 30 e 40 anos, 18% possuem entre 40 e 50 anos, 12% estão entre 50 e 60 anos, 5% está acima dos 60 anos. Entre os colaboradores, ainda contamos com 12% de professores que não se sentiram confortáveis em revelar a faixa etária.

Quando questionados acerca de sua identidade étnica, 55,6% dos professores identificam-se como pardos/pardas, 33,3% se reconhecem como negros/negras e 11,1% se declaram brancos. O grupo é constituído por 09 mulheres e 08 homens e, no que diz respeito ao gênero sexual, o formulário revela que 83,3% dos professores e professoras são

heterossexuais. Já 16,7% se reconhecem como homossexuais. Destaca-se o fato de que apenas entre professoras aparece a identificação de homossexualidade. Quando perguntados sobre estado civil e a existência de filhos, os resultados revelam que mais de 60% dos professores são casados, no entanto, apenas 50% possuem filhos.

Quando a pergunta se referiu ao domicílio dos professores e professoras, o resultado aponta para um alto percentual de professores que estão ligados ao município apenas pelo vínculo de trabalho, num total de 72,2 %.

A partir dessas informações, é possível perceber que se trata de um grupo de professores jovens e, fenotipicamente, negros, em sua maioria, com família e filhos, que se deslocam, diariamente, por motivação do trabalho para o município de Catu.

4.2 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS - “VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI”

É imprescindível entender que os espaços formativos têm suas particularidades, diante aos contextos sociais e políticos a que estão inseridos. Dessa forma, não se pode pensar na ação do professor dissociada da sua formação, como, claramente, aponta Imbernón (2009, p.10): "Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso". Desta forma, buscamos investigar os cenários formativos dos professores colaboradores desta pesquisa e identificamos que, dentre as 16 respostas obtidas para este questionamento (um colaborador não respondeu a este campo do questionário) 93, 8% dos colaboradores têm formação específica em educação física. Quanto ao nível de formação dos colaboradores, nota-se que mais de 72,2% possuem algum tipo de especialização, incluindo um colaborador com nível de doutoramento.

Com relação ao ano em que concluíram a formação inicial, nota-se que há um intervalo de, pelo menos, 25 anos entre o primeiro colaborador formado, em relação à diplomação mais recente. Esse é um dado muito importante, porque revela a existência de diferentes perspectivas curriculares entre os pares. Vale destacar que a concentração maior de conclusão da formação inicial é a partir dos anos 2000.

Evidencia-se um quantitativo maior de professores formados em instituições privadas, entre os colaboradores, do que os egressos de instituições públicas, bem como, é destacada a prevalência de instituições com oferta de aulas presenciais. Outro elemento que chama atenção nas respostas obtidas com os formulários diz respeito à localização geográfica das instituições

onde os professores realizaram a sua formação inicial, ou seja, 65% deles graduaram-se na cidade de Salvador - Bahia. Porém, outras cidades baianas aparecem nas respostas, vale o destaque para Alagoinhas, município que faz limite com a cidade de Catu. A diversidade de território onde as instituições estão localizadas, certamente, representa aspectos particulares a cada processo formativo.

Recorremos às ideias de Imbernón (2009) para reforçar que a compreensão ampliada da ação pedagógica realizada pelo professor, seja individual ou coletiva, só é possível levando em consideração todos os elementos que permeiam esta ação, incluindo os espaços formativos, espaços estes carregados de características e singularidades culturais e políticas.

4.3 PELAS ESCOLAS CATUENSES: VÍNCULOS E ATUAÇÃO DOS COLABORADORES

Neste subtópico, identificamos o tipo de vínculo/atuação desses professores para com as unidades escolares que estão inseridos, bem como apontar singularidades dessas instituições, como por exemplo, no que diz respeito ao espaço demográfico que pertencem, uma vez que, segundo Ambrosetti e Almeida:

A constituição da profissionalidade emerge em diferentes contextos da discussão, definindo maneiras de estar e agir na docência, mover-se no contexto institucional, relacionar-se com as dimensões de poder e controle da ação docente e pertencer a um coletivo (Ambrosetti; Almeida, 2009, p.606).

Nesse mapeamento, é possível perceber que a rede municipal de ensino conta com o maior grupo de professores vinculados. De acordo com os dados obtidos, o tipo de vínculo majoritário para estes professores se deu através de aprovação em concurso público, tendo um grupo de colaboradores efetivos em maior quantidade que os demais, somando um total de 77,8%. Quanto ao tempo de vinculação dos professores com a rede, aparece uma variação, porém há uma prevalência de colaboradores com até 05 anos de vínculo, somando um total de 57,8 %. Já o quantitativo de professores com até 15 anos de serviço na rede mostra um total de 17,7%. Além disso, destaca-se o fato de 23,5% dos colaboradores ter vínculo entre 15 e 29 anos de docência neste município.

Em consonância com o que revela os dados sobre a qual rede de ensino os colaboradores estão vinculados, o segmento ao qual os professores atendem aponta que o Ensino Fundamental II conta com um quantitativo maior de professores 61,1 %, já que este segmento é de

responsabilidade de atendimento e oferta da população dos municípios. Outro fator com destaque é que a grande concentração dos professores está em área considerada como urbana. Sobre outros vínculos empregatícios dos professores colaboradores, a maior parte destes divide seu tempo em outras atividades laborais, em alguns casos, em mais de um vínculo, para além do mencionado no formulário. Segundo destacam Ambrosetti e Almeida (2009), a inserção do professor na escola é uma etapa de muita importância, no que tange à trajetória de profissionalidade, visto as inúmeras relações que se constroem neste espaço. Assim,

O ingresso na carreira e no espaço de socialização profissional, na instituição escolar, é marcado pelas tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicas da organização escolar. É nas relações intersubjetivas, entre atores que têm diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, ocupam posições com níveis de poder desiguais, convivendo num espaço físico e simbólico, que as expectativas e papéis institucionalizados vão sendo ressignificados e reconstruídos (Ambrosetti; Almeida, 2009, p.596).

Diante do exposto, concluímos que se trata de um grupo extremamente diverso, no que diz respeito aos aspectos formativos, mas que apresenta semelhança quanto aos traços, que sugerem o compromisso com a formação continuada. De um modo revelador, o corpo de colaboradores é formado por trabalhadores que não residem no município, indicando que são indivíduos que se submetem, diariamente, a viagens e esse aspecto impacta, sobremaneira, nas condições objetivas de trabalho ao qual o grupo está submetido.

Esses elementos, somados às suas experiências pessoais e às vivências no chão da escola, sinaliza-nos o tamanho da riqueza que encontraremos, ao conhecer as trajetórias de profissionalidade dos professores e professoras de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Catu – Bahia.

5 ENTRE SUOR E ALEGRIA: HISTÓRIAS... NOSSAS HISTÓRIAS

Os caminhos que percorri, durante minha trajetória até aqui, nem sempre foram fáceis, mas arrisco-me a dizer que poucas vezes foram solitários. Outros pés me ajudaram a trilhar, outras mãos me seguraram, assim como vozes me ensinaram que é preciso ouvir para poder falar. Nesse sentido, para a construção do resultado desta pesquisa, debruço-me sobre histórias narradas, que se assemelham à minha história de vida e que traduzem o sentido da profissionalidade que apresentamos, ao decorrer dos capítulos, corroborando com Praxedes *et al.*, quando afirmam que: “A trajetória de vida dos profissionais de Educação Física indicam os significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos, fases e aprendizagens que perpassam os caminhos até a tomada de decisão pela docência” (Praxedes *et al.*, 2015, p. 6).

Sendo assim, o que acolhemos de cada narrativa desvela a vastidão que implica a decisão de habitar à docência. Nesse sentido, à medida que o fazer pedagógico se revela, através da partilha dos saberes construídos e das práticas que emergem de cada aula de educação física narrada, é claramente perceptível como se constroem as trajetórias de profissionalidade de cada professor/professora.

5.1 ELEMENTOS IDENTITÁRIOS DA PROFISSIONALIDADE

De acordo com Da Luz e Oliveira Ramos (2023), as tensões ocasionadas pelas disputas e intencionalidades que, historicamente, atravessam a Educação Física, construindo estereótipos e perpetuando práticas - muitas vezes reducionistas, oferecem elementos para que múltiplas identidades sejam adotadas pelos professores, ora consolidando a perspectiva tecnicista, ora em busca de uma prática humanista, crítica e contextualizada, rompendo com os conceitos pré-concebidos. Diante disso, vale dizer que a construção dessas identidades se relaciona, diretamente, com a formação e experiências vividas antes, durante e pós-formação.

No decorrer das narrativas, identificamos elementos que sinalizam o movimento de ligação e escolha dos professores colaboradores com a Educação Física. Logo, é possível perceber a forte influência da aproximação com algum dos elementos da cultura corporal:

[...] eu apriori me identifiquei muito desde o ensino médio, com questão da dança. Sempre foi algo assim que me sensibilizou de certa forma a ter esse contato da dança e essa representatividade que ela traz através de significar através do movimento a nossa cultura, as nossas tradições... então a priori isso me moveu muito assim nesse contato com a educação física. (Prof. Dança)

Era afinidade com esporte mesmo, o futsal, na verdade desde criança eu jogava futsal, na escola e depois no ensino médio... quando acabei o ensino fundamental acabei frequentando a mesma escola... no ensino médio então eu era muito ligada aos esportes... futsal, handebol... (Prof. Jogo)

Recordei-me, enquanto ouvia os relatos dos colaboradores, da minha relação com as práticas esportivas e a minha escolha também está ligada a esta dimensão. Eu fui uma estudante atleta, que encontrei sentido para minha trajetória profissional naquelas experiências sociocorporais, que a educação básica me proporcionou.

Além disso, outros elementos, como a admiração/aproximação com a docência, sejam pela vivência familiar ou experiência em trabalho, que antecederam à formação, têm relação com o ingresso na docência em Educação Física:

[...] a minha formação como professora se inicia aí, nesse momento que eu percebo que a escola tem esse lado transformador pelo viés da arte, do esporte, da dança, da luta, da ginástica e isso aí é que me fez querer entrar em educação física. Não só isso, porque eu venho de um histórico familiar de mulheres professoras na minha família, então eu tinha diversos exemplos das pessoas nesse lugar de professora, nas diferentes áreas também! Então, isso me fez ingressar e estar num curso de educação física. (Prof. Ginástica)

[...] eu nunca tinha pensado em ser professora de Educação Física, eu já tinha pensado em ser professora. [...] aos dezesseis anos, terminei o ensino médio, não sabia pra onde ia, o que ia fazer da minha vida... (Prof. Luta)

Na verdade tudo começou quando eu estava na polícia. Eu era policial militar e gostava muito de dar aulas, porque eu trabalhava numa escola da polícia militar, uma escola para sargentos e mesmo naquela época sem a formação universitária, eu já dava aula de educação física para os recrutas, para os alunos sargentos e, um dia eu disse: “eu vou ter que resolver fazer a parte acadêmica. E aí apareceu oportunidade, eu fiz o vestibular para a Universidade Católica e naquela época tinha um TAF (Teste de Aptidão Física) de admissão. Primeiro tinha o TAF para depois você fazer a prova, fazer o vestibular e graças a Deus houve a aprovação e depois eu fui fazer a prova teórica e aí realmente passei e aí fui chamado. (Prof. Esporte)

Desta forma, é importante recorrer ao que nos diz Tardif (2014) sobre a trajetória na docência. Nesse sentido, as marcas deixadas por experiências pré-profissionais são fundantes na construção da profissionalidade, sejam elas ocasionadas no ambiente familiar, nos grupos sociais ao qual participa ou no período de escolarização. Desse modo, todas estas vivências contribuem na elaboração de saberes que se mobilizam ao longo da carreira.

No que diz respeito à construção identitária, a relação professor e estudante, que se desenvolve ao longo da vida, revela que estes encontros impactam positiva ou negativamente para a atuação do futuro professor. Dessa forma, ao ingressar no Programa de Mestrado, tive a oportunidade de participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária

(NEPPU), que tem se debruçado em pesquisas que abordam a relação professor e estudante e suas implicações na formação de futuros profissionais. A participação nas discussões e reflexões deste Núcleo de pesquisa me fez recordar/compreender momentos cruciais de minha formação, desde reprovações, que me levaram a repensar minha postura como estudante, até indicação para vaga de emprego, por mérito de meu desempenho em disciplina, durante a graduação (e que transformou minha situação financeira), fundamental para a minha constituição profissional, que reverberam até hoje em minhas ações.

Nas narrativas, encontramos indícios dessa relação e o impacto que geram para a atuação dos colaboradores desta pesquisa.

[...] tive professores que me mostraram a forma que eu não gostaria de ser professora... muitos desses professores me mostraram um pouco de como eu não gostaria de ser uma professora (Prof. Luta)

[...] Na escola eu não tive referência, mas na faculdade eu tive referências assim muito boas que, acabaram sendo muita minha inspiração. Uma professora que era muito gente boa, muito gente boa mesmo e ela era aquela professora assim que dava sentido ao que fazia, vivenciava mesmo a educação e isso faz jus ao que sou hoje. (Prof. Dança)

Com relação a estas influências, Da Luz e Oliveira Ramos (2023, p.2) dizem que “a formação identitária fundamenta-se nos saberes que competem à profissão, envolvendo dimensões de natureza técnica, pedagógica, ética, política e principalmente afetiva”.

Outro fator de destaque nas narrativas relaciona-se com a percepção da importância do ser professor e a sua responsabilidade social. Isso implica na decisão dos colaboradores em buscar, constantemente, maneiras significativas de habitar à docência e contribuir, de forma determinante, para a formação dos estudantes que se encontram ao longo da carreira:

Eu acredito que o chão da escola te abre muitas possibilidades de você poder colocar os seus valores, seus pensamentos, suas opiniões e a gente sem perceber acaba influenciando muito o seu alunado nessas relações, na forma como se comporta, na forma que a gente se veste, na forma como a gente se comunica... Então, eu acredito assim que valores essenciais de vida mesmo de honestidade, de empatia, acredito que é extremamente importante pro nosso contexto e prática docente. (Prof. Dança)

Eu via a educação quando eu cheguei como um fator que iria transformar minha vida através daquilo ali. Mas eu tive também mais essa consciência também quando eu cheguei no ensino superior, que foi quando os professores e também através do diretório acadêmico mostraram um outro mundo, que às vezes a gente enquanto só pessoa que está sendo oprimida a gente não tem consciência de que é um fator da sociedade, e quando você chega num lugar que te mostra que a sociedade é injusta, que é assim, que é assado... tem essas formas de você conseguir garantir isso de outra maneira, você começa a ter essa consciência de classe em primeiro lugar e depois de querer transformar a vida de outras pessoas. (Prof. Ginástica)

Ainda nesse contexto da construção da identidade, e por compreender as tensões envolvidas neste processo, reafirmo a importância do ser professor na Educação Física e como isso reverbera, diretamente, no fazer profissional, conhecer e ensinar saberes técnicos não nos coloca em lugar separado da docência.

[...] durante o curso eu percebi que eu poderia ser professora de Educação Física e não uma pessoa que vai ser formadora daquele menino, ou seja, eu vou ser técnico e transformar ele num atleta até porque a escola não é lugar pra isso. (Prof. Ginástica)

[...] juntando tudo parece que a coisa é mais focada para o treinador, mas a gente na verdade... como professor é que eu me saio melhor ainda, apesar de tudo que eu falei como treinador, mas é aquele negócio, dentro da minha possibilidade eu não sou assim uma pessoa voltada para aquelas coisas teóricas, dos teóricos, dos professores teóricos... como Paulo Freire, como esses outros teóricos ... eu não me vejo com aquela parte teórica, com a minha experiência que eu tive durante o transcorrer desses 33 anos de formado, eu me vi assim bem pra colocar qualquer aluno, qualquer situação e transformar ele num razoável aluno, de ruim a razoável e de razoável para excelente (Prof. Esporte)

Por outro lado, também se evidencia em algumas narrativas questões que remetem ao baixo prestígio social que a profissão docente sugere e que, de certa maneira, se manifesta como um condicionante na trajetória de profissionalidade, como menciona a Professora Luta:

Porque já tocava em mim algumas vezes essa questão... De ser professora. Eu já tinha pensado algumas vezes, apesar de lá os cursos de saúde serem muito vivos em mim, principalmente acho que por questões sociais da família. A gente vai conseguir emergir socialmente se você pelo menos usar um jaleco né?! Tiver lá na área de saúde, enfim ... professor vai passar muita dificuldade. (Prof. Luta)

Talvez, ao mencionar as possíveis dificuldades que o ser professora lhe traria, a Professora Luta não tivesse dimensionado questões acerca da atuação e sim de teor financeiro (valorização salarial). Mas, o fato é que a Educação Física ainda se depara com o despreparo das instituições de ensino, no que diz respeito à estrutura física e os recursos disponíveis para a realização das aulas. Essa perspectiva sinaliza a necessidade de terem boas condições objetivas para a realização do trabalho, que, segundo Triani (2019), na precariedade, pode comprometer o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, as narrativas nos mostram os principais entraves para a atuação dos professores de Educação Física.

A gente tem desde o desafio de estrutura da escola não ter a estrutura física mínima como uma quadra por exemplo, para a gente poder proporcionar o que é direito do aluno que é ter acesso não só o conhecimento mas a vivência também né desses elementos dessa cultura corporal, então por exemplo, na minha escola não tem uma quadra dentro, preciso sair com meus alunos, atravessar uma rua e ir para uma praça por exemplo, muitas vezes a falta de material... a gente não tem o material específico. (Prof. Luta)

Nesse contexto, desponta um elemento crucial na construção da profissionalidade, a forma de lidar com estas adversidades estruturais e acabam por revelar uma postura comum nos professores de educação física, como revela a Professora Dança:

Eu diria que o principal entrave é a falta de condição mesmo para realizar algo na prática, e aí nós professores a gente tem muita mania assim de a gente dar um jeitinho pra tudo, de tentar reinventar as coisas, tentar ressignificar e talvez isso seja o motivo pelo qual as coisas não chegam, sabe?! Não chega material porque eu sempre vou dar um jeito de adaptar aqui, então essas questões assim de tentar dar um jeito pra dar sentido, dar significado com o pouco que a gente tem acaba sendo de uma certa forma uma faca de dois gumes! Pra você tentar fazer com que proporcione ao seu aluno vivências de todos os elementos da cultura corporal, e também você fica meio que refém da sua própria prática porque você sempre vai estar adaptando as coisas que não necessariamente poderiam ser assim, poderia ter condições de trabalho, poderia ter materiais disponíveis, basicamente neste sentido. (Prof. Dança)

[...] Nessa unidade eu tava trabalhando práticas corporais de aventura e eu queria dar uma aula de slackline aos meninos e aí eu fui na cara de pau lançar do grupo de egressos da UNEB perguntando quem tinha slackline para me emprestar, achei uma colega que formou comigo, fui esperar no ponto -que ela mora em outra cidade- paguei a passagem para o slackline vim, paguei a passagem para o slackline voltar, mas duas semanas eu consegui trabalhar slackline com os meninos na escola (Prof. Luta)

Além disso, os colaboradores deste estudo destacam a importância dos embates diários com relação ao reconhecimento e valorização da Educação Física por parte da comunidade escolar, como uma vivência constante que acaba moldando a postura dos professores e, muitas vezes, isso gera uma cobrança pessoal no sentido de conseguir se afirmar a partir das práticas pedagógicas,

[...] o entendimento também da equipe e dos alunos nesse preconceito que já é histórico em relação a nossa disciplina, de que não se tem reflexão, que não se tem conexão com a realidade, de que é algo dissociado: é só pegar os meninos e levar para jogar um baba, entregar uma bola... e muitas vezes querem usar sua disciplina como barganha: “se você não se comportar você não vai para a aula de Educação física”, “vou falar com a pró de educação física? “a pró não vai vir hoje”, “a pró não vai para quadra”, “A pró vai ter que dar aula na sala”... sem querer saber a maioria das vezes do planejamento, qual o conteúdo. (Prof. Luta)

Eu considero isso até de certa forma chato, essa necessidade de ficar reafirmando, você ter que convencer as outras pessoas sobre a importância, e aí as vezes a gente faz isso através da nossa prática pedagógica, as pessoas passam a olhar a Educação Física de um jeito diferente de acordo com o que você consegue realizar e praticar. (Prof. Dança)

Com relação a estes embates, fica nítido que ainda há um movimento de desvalorização da figura do professor de Educação Física, que parte, principalmente, dos demais colegas de

outras áreas de conhecimento que atuam nas escolas, movimento este que é contrário ao modo que os estudantes nos enxergam e se envolvem com as atividades propostas, ao longo das unidades temáticas, como destaca Praxedes,

Existe um reconhecimento saliente pelos alunos, pais e comunidade, mas existe desvalorização quando assunto é de esfera pedagógica, a figura do professor ainda não é solicitada nas reuniões pedagógicas e sua presença só é requerida quando o assunto é elaboração de eventos de caráter festivo (Praxedes, 2015, p.10).

Nesse sentido, quando a Professora Dança salienta que a nossa prática pedagógica faz a Educação Física ser vista diferente, corrobora o que apontam Costa e Nascimento (2006, p.161), ao afirmar que “A busca constante de uma prática que possibilite a construção do conhecimento, e não a sua simples transmissão, requer atitudes inovadoras e iniciativas de cada professor para que esteja num processo contínuo de aprendizagem.”

De acordo com Figueiredo (2010), esses dilemas refletem, diretamente, na construção identitária dos professores e professoras de Educação Física. No entanto, notamos, a partir das narrativas, que esse esforço para afirmação positiva do componente curricular sugere uma maior dedicação e entrega por parte desses profissionais, o que implica no desenvolvimento de práticas bem elaboradas e exitosas.

5.2 ELEMENTOS DA FORMAÇÃO NA PROFISSIONALIDADE

Início este texto, sobretudo, reverenciando a importância da formação inicial, afinal a docência, amparada pela LDB 9394/96, exige obrigatoriedade da formação específica dos professores que ocupam os espaços educacionais. Mas, a formação inicial, por si só, não garante que o professor/ professora desenvolva o trabalho necessário que Pimenta (1997, p.5) descreve como “mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”, além dos saberes curriculares essenciais para a educação formal.

As narrativas apontam algumas lacunas dessa formação, como veremos nos trechos a seguir:

Porém, quando eu cheguei pra essa questão da formação, pra minha formação docente fiquei de certa forma meio que...decepcionada, não atendeu a todas as minhas expectativas porque eu comecei a entender que seria algo meio que pincelado, não tão aprofundado... (Prof. Dança)

Eu estava lá e buscava outros lugares e campos de experiência que eu pudesse acessar dentro da comunidade lá... da minha formação, então eu ia buscar conhecimento, eu fiz aula de jiu-jitsu uma época, mas pra entender mesmo como funcionava, me apropriar da técnica porque da parte teórica a faculdade dava conta bem... se faltava, porque faltou muito no meu curso, e aí eu já faço uma crítica atualmente era como pegar essa técnica, mesmo que seja em texto científico, e transpor ela para o viés prático da escola, porque se é um curso de licenciatura eu vou ser professora na escola né? (Prof. Ginástica)

[...] eu já me peguei em diversos momentos fazendo aula de capoeira em casa no YouTube, aprendendo os movimentos da capoeira. Porque eu tive a disciplina que foram seis meses mas é como eu falei né? A disciplina não vai só vivenciar, na aula de capoeira a gente vai aprender metodologia de ensino. E aí a partir dali a gente vai buscar. (Prof. Luta)

Fica claro, nas narrativas, a importante colaboração da formação inicial, no que diz respeito à elaboração do conhecimento teórico. Em contrapartida, é possível perceber que há uma dificuldade nesta etapa formativa de materializar os saberes técnicos em experiências práticas, como destaca o trecho a seguir:

Nas grades curriculares tem lá a disciplina de didática, beleza! Mas às vezes conversa muito sobre quem são os principais autores que discutem a didática, trata aquele texto científico ali que é importante, mas tem que ter a parte prática do processo, como é que a gente vai construir isso de fato na escola? Como adequar esse planejamento a realidade que você se encontra? Então, são coisas que não ensina você aprende com a sua vivência e com as dificuldades que você se depara mesmo, à medida que você vai conhecendo o trabalho você vai descobrindo como é que trabalha. (Prof. Ginástica)

Como suprir as demandas que surgem a partir das lacunas da formação? Para algumas de nossas colaboradoras, a própria universidade apresentou esta possibilidade, a partir dos programas de extensão universitária. De acordo com Frizzo; Marin; Schellin (2016, p.29) “as ações de extensão universitária são previstas na constituição brasileira de 1988 e também na LDBEN de 1996, juntamente com o ensino e a pesquisa, como atividades obrigatoriamente oferecidas pelas universidades”.

Eu tive a oportunidade que foi uma das coisas que acredito assim que foi decisiva na minha formação que foi a possibilidade de participar de uma seleção enquanto estudante ainda da UATI (UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE) que é um programa da universidade que estudei e aí durante toda minha formação, a partir do terceiro semestre eu fui monitora de dança nesse grupo de idosas, então totalizou aí muitos anos dedicados à parte da dança e acontecia no turno oposto que eu estudava. Então eu busquei me identificar ali, me aproximar mais da área, e aí uma coisa assim que mudou a minha visão né?! E aí eu comecei também com essa vivência a perceber que eu poderia atrelar a dança aos outros elementos da cultura corporal e isso foi me possibilitando um leque maior de vivências práticas. (Prof. Luta)

Eu procurei sempre estar envolvida com os projetos... os projetos de extensão da universidade, eu participei do PIBID durante quatro anos e meio mais ou menos, no segundo semestre eu já entrei, minha formação demorou um pouquinho mais e aí foi naquele espaço que eu consegui começar me reconhecer como professora, conseguir construir essa minha identidade de professora sabe? Então foi a partir do PIBID que a gente começou a ter oficinas, né? Então, a gente começou a ter contato com os elementos da cultura corporal, que eu pude conviver lá na sala de aula, então eu atuei na educação infantil, no fundamental 1, fundamental 2, e aí eu comecei a entender como era esse processo, é... dessa formação docente. eu acho que eu comecei a me identificar como docente foi nesse processo do PIBID. (Prof. Luta)

Enquanto egressa de um curso de licenciatura de uma universidade pública, tenho um sentimento de pesar com relação ao PIBID, pois não tive a oportunidade de vivenciá-lo, durante a minha graduação (2008-2012), mas, ainda assim, considero o Programa um passo valioso para futuros professores e professoras. De acordo com Silva e Alves (2020), a aprendizagem, neste Programa, se dá através das relações que se estabelecem entre professores em formação inicial e professores atuando na docência da educação básica. Essa relação possibilita que os sujeitos construam experiências educativas significativas para a aprendizagem do ser professor.

[...] eu nunca mirei muito academia nem nada... mas pra chegar na escola eu tinha que saber transformar esse conhecimento científico em práticas e possibilidades pra o menino chegar lá. Quem fez isso na minha jornada acadêmica foi a participação em um programa de bolsa que era o PIBID, que era de iniciação a docência que foi o transformador da minha prática, eu acho, durante a graduação. (Prof. Luta)

Ainda de acordo com Silva e Alves (2020), e como bem defende a Professora Luta, são essas relações estabelecidas entre o campo da teoria e da prática que tornam a experiência com o PIBID uma oportunidade singular de conceber a docência para os futuros licenciados.

É importante ressaltar que as diferentes vivências, ofertadas pelo ambiente escolar, acessadas por meio da extensão universitária, vão mobilizar, em cada aprendente, um sentido e uma forma de superar as situações encontradas. Logo, é nesta particularidade de cada sujeito, ao mediar a sua aprendizagem, que se forja a identidade de cada docente.

Nesse sentido, Silva (2017) reforça a importância da escola, enquanto ambiente de aprendizagem para os licenciandos, devido às possibilidades das observâncias, as inúmeras relações interpessoais presentes e nas situações diversas que o cotidiano escolar revela, posto que, o professor visualiza este espaço como próprio para socialização e trocas de experiência.

Dito isso, cabe também salientar que é o cotidiano da escola que permite ao futuro professor compreender o equilíbrio entre compreender/dominar os conhecimentos transpostos nas salas das universidades e a sua efetividade, quando solicitados, em situação real de ensino, como destaca a colaboradora:

[...] E assim, a crítica ainda sobre a formação é essa, o curso por si só, se não fosse o PIBID, ele não ofertaria técnicas simples que o professor precisa: construção de um plano de aula, como chegar naquele estudante, como avaliar, que forma avaliar... isso tudo aí a gente percebe que falta um pouco nos cursos. (Prof. Ginástica)

A narrativa nos remete ao que Nozaki *et al.* (2023) aponta como uma dupla tarefa na formação docente: aprender a ensinar e aprender a ser professor. Aprender a ensinar perpassa por essa compreensão para com a necessidade do outro e, a partir daí, elaborar suas estratégias de ensino, que a Professora Ginástica chama de técnicas simples. Já aprender a ser professor relaciona-se à construção da identidade e à profissionalidade de um grupo social.

A partir das narrativas, é possível dizer que as contribuições dos programas de extensão universitária e de ensino, na formação inicial, são de altíssima relevância na constituição identitária e na compreensão dos saberes relacionados à docência. Tais experiências reverberam não só na formação profissional como também na formação humana do indivíduo.

Ao ingressar na universidade e especificamente, na extensão, os acadêmicos buscam formação, que pode ser profissional e/ou humana e se produzem enquanto professores e cidadãos, atendendo aos princípios formativos tão almejados pelas universidades através de seus documentos (Frizzo; Marin; Schellin, p.28, 2016).

Assim como a presença no chão da escola, durante a formação inicial, exerce forte influência para a construção da profissionalidade, as narrativas dos colaboradores nos mostram como o ambiente escolar segue dando conta de construir experiências formativas, seja pela troca entre os pares, seja na relação professor e estudantes:

[...] durante a trajetória eu tive esse primeiro contato na escola um pouco antes de me formar, eu considero que eu cheguei... na verdade eu acho que eu aprendi a ser professora na verdade aqui em Catu! é... aqui que eu fui colocada...que eu fui testar aquilo que a gente pega uma teoria porém a prática é no dia a dia mesmo. (Prof. Jogo)

A gente sabe que é tão importante a parte teórica quanto à prática, né? Mas, meu maior desafio desses últimos anos, de uns 05 anos pra cá que a gente mudou...fez a mudança não foi? Foi exatamente isso, né? Foi tanta coisa teórica que eu não... eu na verdade não vou mentir, não estava preparado para tantas informações, mas eu vi a riqueza que é... que eu aprendi com todas as coisas, principalmente com todas as meninas, eu falo no caso Thayane, Maiane, Tati... Que vieram já nessa jornada com essa parte teórica e eu realmente, o desafio foi grande para aprender (Prof. Esporte)

Gostaria de fazer uma ressalva sobre a diferença temporal na formação dos colaboradores desta pesquisa: Cerca de 20 anos separam a formação inicial do professor Esporte para as demais colaboradoras, tempo suficiente para que as concepções de Educação Física e o currículo de formação de professores de Educação Física se modificassem. Dito isto, vale

concordar com Morgado (2011), que afirma que a profissionalidade se dá de forma contínua e progressiva.

A dimensão de natureza técnica da formação dos colaboradores se apresenta, em alguns momentos, durante as narrativas. Esses traços permeiam a prática dos professores e lhes conferem elementos também fundantes na construção da profissionalidade:

Eu tive uma formação ainda um pouco técnica, do não pensar tanto, do executar, então eu acredito que isso influenciou um pouco com essas questões dos saberes, mas voltado pra área eu tinha professores que eram muito voltados para área da educação física atrelada a saúde, essas disciplinas de anatomia, fisiologia, cinesiologia...elas acabavam que, mesmo com outros componentes curriculares elas acabavam voltando muito para essa área né?! E se você não se identificava muito com essas questões acabava implicando também nas consequências da sua formação. (Prof. Dança)

É importante perceber que as diferentes concepções da Educação Física estão diretamente ligadas aos saberes técnicos acessados na formação inicial, em que o licenciando, muitas vezes, é envolvido pela concepção do professor mediador de sua formação, ou seja, alguns elementos serão mais bem colocados do que outros, ao longo das aulas. Nesse contexto, para alguns autores, esta é uma lacuna que se abre na formação

Novos estudos e pesquisas precisam identificar possíveis incoerências e divergências na formação inicial e as consequências disso na atuação desse profissional. Só assim poderemos entender quais os fatores interferentes na formação do licenciado em Educação Física: se é a falta de um eixo norteador na estrutura curricular, da especialização prévia induzida; ou se a definição do conjunto de disciplinas é dada pela especialidade dos docentes responsáveis por essa formação (Sobreira, 2015 p.20).

O afunilamento tendencioso das abordagens, associado à supervalorização da aprendizagem prática (saber/ensinar/fazer), induz o licenciado a uma prática desconectada da reflexão social, como aponta a Professora Dança, reforçando o imaginário de que a Educação Física ocupa-se apenas do desenvolvimento biológico do indivíduo, pensamento já superado por novas concepções da Educação Física.

Em contraposição ao pensamento de que a educação física ocupa, em nosso meio, a posição de principal promotora da saúde, relacionada apenas com o aspecto biológico, há uma outra possibilidade em construção de se compreender a Educação Física como área multidisciplinar que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, associando-se às produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos (Figueiredo, 2010, p.163).

Com isso, não estamos subjugando a importância do “saber fazer” ou a promoção da saúde como caminhos inaceitáveis para a Educação Física. A perspectiva é de apontar as

concepções que, vez ou outra, divergem e reverberam no cotidiano da docência e que nos escancaram a necessidade de romper com a lógica da prática pela prática.

Para tanto, vale destacar, na consolidação desses saberes, a dimensão afetiva, que se revela na educação básica, atrelada à proximidade que as práticas corporais sugerem aos envolvidos (professores e estudantes) e constitui um campo de saber voltado para a empatia, como vemos no trecho a seguir:

Ano passado nos jogos escolares, jogos inter-classes na instituição, tinha um jogo acontecendo entre duas turmas de nono ano e aí um dos times perdeu e um aluno que a gente tinha aqui na escola, ele já estava com uma vida muito comprometida nas questões sociais, afetivas, abandono afetivo. Era um menino carente financeiramente, carente emocionalmente a gente percebia isso, era um daqueles alunos que é de difícil acesso né? A gente tenta chegar nele, mas ele se blinda, muito por conta das vivências mesmo né? Que ele tinha... que ele vive, ele ainda vive hoje... E aí ele não aceitava de jeito nenhum perder, e aí ele começou a chorar dentro da quadra, e ele dizia que nem um jogo mais ia acontecer, ele chegou ameaçar a gente de que ia fazer e acontecer, que iria pegar uma arma e... aí eu fui conversar com ele porque ele era meu aluno desde o sexto ano, eu conhecia ele desde pequenininho... sobre o que estava acontecendo... sobre perder né? que a gente sempre dialoga nas nossas aulas que o esporte ele sempre mostra para a gente que existe o perder, existe o ganhar, assim como vai haver na nossa vida...nunca vai estar 100%... Nunca vai estar 100% feliz... nunca vai estar tudo certo na nossa vida como a gente deseja [...] isso me marcou muito e nenhum saber técnico da formação dá conta disso, se eu repassar lá o currículo Unebiano, todas as formações, os cursos de formação continuada, aperfeiçoamento, não daria conta disso aí, é saber acolher, é o saber ouvir. (Prof. Luta)

Os saberes destacados na ação da Professora Luta remetem aos saberes experienciais elucidados por Tardif (2014), que, segundo o autor, surgem da experiência e a própria experiência os valida. Dessa forma, o acontecido produz a experiência individual e coletiva, e destas emergem as habilidades do “saber ser”. Destacamos ainda que, para o docente, é crucial compreender a sua função e tomar decisões pautadas nessa compreensão, quando as situações adversas se manifestam no ambiente educacional.

Reforçamos a importância dessa compreensão com o que nos diz Gauthier (2006), ao afirmar que, para além da necessidade fundante de conhecer a matéria, o professor (ou quem ensina) precisa saber muito mais do que a especificidade. Sendo assim, o conhecimento experiencial que compõe este acervo de saberes docentes apresenta-se ao longo da vida e não somente no período da formação inicial.

Ainda com relação à formação, um fator que se destaca nas narrativas está ligado ao reconhecimento dos docentes quanto à importância da formação continuada e a forma positiva que isso reverbera na sua atuação.

A formação inicial não dá conta. Sempre o professor precisa estar em formação, eu acho que nunca ele vai ser um ser acabado, dentre as profissões, a gente nunca vai ser um ser acabado. Precisa estar atualizado, até porque a gente quer atingir quem? Quem está em constante transformação. O jovem de hoje não é o jovem de um ano atrás, não é o jovem de dois anos atrás e não vai ser o jovem de daqui a cinco anos. (Prof. Ginástica)

A necessidade da formação continuada e permanente, defendida pela Professora Ginástica, vem sendo apontada por diversos autores e não se configura como novidade. Contudo, “não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo, como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se preciso” (Imbernón, 2011, p. 72).

Partindo do pressuposto da legitimidade e da necessidade da formação continuada, previsto na meta 16 do PNE (2014-2024), destacamos uma distorção com relação à efetividade dessas ações, no âmbito escolar, haja vista o que aponta a colaboradora 03:

Eu participei de alguns cursos de aperfeiçoamento de formação continuada, mas a grande maioria é por questões independentes, e aí é uma crítica que eu trago as instituições mesmo, que a gente que... trabalha... as instituições públicas que não garante essa formação continuada de qualidade, esses cursos de aperfeiçoamento e muitas vezes nem mesmo a disponibilidade para que esse profissional ele esteja fora da escola fazendo esse trabalho de aperfeiçoamento que é importante, porque quando você volta para a escola você volta um profissional diferente né? Você traz novos conhecimentos e isso traz o movimento positivo para aquela instituição para o município em geral né? (Prof. Luta)

Enquanto pesquisadora e professora da Educação básica destaco (a partir da minha experiência recente em que obtive licença remunerada para desenvolver esta pesquisa), a importância de os professores conhecerem os planos municipais de educação e as leis orgânicas em vigência do seu local de trabalho, pois estes devem garantir o acesso do professor à formação continuada. Esse é um direito constitucional dos professores e uma obrigação da União, Estados e Municípios, assegurado pelo artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Outro aspecto que se evidencia nas narrativas é qual sentido os colaboradores atribuem à participação, em espaços de formação continuada, a partir de suas concepções pedagógicas

[...] Eu fiz em torno de 300 cursos mais ou menos, é tanto certificado que está lá guardado, mais ou menos uns 40 cm de certificado empilhado, e... eu sempre gostei de me atualizar, mais uma vez: não era aquela parte teórica com... é... era mais ou menos a parte teórica dentro das modalidades específicas, é... para que eu fazia isso? Eu... fazia esses cursos para passar para meus alunos a parte técnica. (Prof. Esporte)

Imbernón (2011) alerta para o fato de que a formação do professor está diretamente ligada ao que ele compreende sobre sua função profissional. Sendo assim, a formação

continuada pode centrar-se na perspectiva do professor que trabalha a sua sala de aula de forma isolada, e este buscará métodos que habilitam a sua racionalidade técnica (como aponta o Professor Esporte) ou na perspectiva do professor crítico-reflexivo, que se orienta de modo a processar informações, construir análises reflexivas, avaliações que desencadeiam a reformulação de seus projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (Imbernón, 2011).

Por outro lado, vale destacar que professores de Educação Física da educação básica têm uma dificuldade maior em participar de atividades extra sala de aula, principalmente, por conta da carga horária das aulas, já que é preciso trabalhar com muitas turmas e, às vezes, em dois ou mais lugares para dar conta de fechar sua jornada de trabalho com uma remuneração satisfatória. Nesse viés, para Contreras (2002), essa interferência externa (preocupação com remuneração), que atravessa à docência, chama-se proletarização do trabalho docente, e interfere diretamente no seu fazer pedagógico.

Vou voltar de novo aquela coisa da formação no processo de atualização, o meu maior desafio pessoalmente é que eu gostaria de fazer muito mais coisas e me sinto presa muitas vezes porque eu não tenho tempo, me sinto sufocada por não poder se dedicar mais a coisas que possa me atualizar, eu obviamente tento do meu jeito né? pego coisas aqui, ali, mas o maior desafio é não ter tempo para atualizar e me dedicar às inúmeras coisas que a gente pode trazer de atividades e tudo mais para os meninos, isso é frustrante. (Prof. Jogo)

A gente que tem essa carga horária de 02 horas/aula por turma, para formar 20 horas a gente tem que pegar sete turmas, uma quantidade grande de turmas! E acaba ficando com um trabalho muito grande em relação ao planejamento... é... a gente é cobrado e a gente sabe que se os tempos mudaram, o perfil da nossa sociedade tá diferente e a gente precisa trazer os nossos conteúdos de uma forma diferente, os nossos alunos mudaram mas muitas vezes pela forma como o sistema ele está imposto para gente, a gente não consegue dar conta dessas demandas e se especializar... de se formar, de melhorar essa formação e se tornar um professor cada vez melhor... apesar de querer, de tentar a gente não consegue dar conta dessa demanda da formação continuada. (Prof. Luta)

Quando a gente vai pra prática escolar, a gente acaba deixando um pouco esse lado da formação continuada porque as demandas de trabalho, a carga horária excessiva faz com que isso te limite de alguma forma a está buscando outras formas, porém a minha localidade de trabalho ela ofereceu poucas vezes cursos de formação continuada, no momento que ela ofereceu eu participei efetivamente né?! (Prof. Dança)

De acordo com as narrativas dos professores colaboradores, com as dificuldades para acesso à formação continuada, é possível perceber que existe um conjunto de elementos relacionados à qualidade social e valorização da formação, que intensifica o trabalho docente. Diante disso, Silvério e Isobe (2020, p.17 e 18) afirmam que os impactos disso é:

Falta de tempo para investir na atualização da formação; adoecimento e sensação crônica de sobrecarga de trabalho; aumento do isolamento limitação da reflexão conjunta; introdução de soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo e planejamento.

Sobre o que se espera da formação continuada, as narrativas nos revelam um ponto importante para a reflexão: os professores de Educação Física da rede de ensino municipal de Catu buscam, com a formação continuada, suprir a demanda reprimida que a formação inicial gerou em articular o conhecimento teórico com a prática.

[...] falando daqui do município de Catu, eu sinto que falta uma especificidade principalmente em relação à educação física em determinados cursos de aperfeiçoamento, sabe? Acredito que muitas vezes eles trazem mais do mesmo (Prof. Luta)

A narrativa da Professora Luta corrobora com o que já aponta Nascimento (2000) sobre a ineficiência e baixa adesão dos professores aos cursos de formação e capacitação, que são atribuídos aos seguintes fatores: desvinculação entre teoria e prática, excesso de ênfase nos aspectos normativos, falta de projetos institucionais, entre outros. Dessa forma, o professor, que já se encontra em uma rotina cansativa com as demandas da sala de aula, muitas vezes, não se mobiliza a participar desses espaços. Diferente de quando a proposta formativa é atrativa, como relata a colaboradora Dança:

[...]o curso de ESPORTE E EDUCAÇÃO, foi um dos melhores que eu já fiz, no qual possibilitou a gente atrelar mesmo o conhecimento da teoria com a prática, de vivenciar todos os elementos da cultura corporal, então era assim com dinâmicas inovadoras, com coisas mesmo que a gente vai utilizar na sala de aula, na nossa prática porque às vezes tem muito curso de aperfeiçoamento que é só teoria, teoria, teoria... mas como é que eu posso trazer isso pra o chão da escola? como é que eu posso trazer isso pra minha sala de aula? então eu acho que essas questões são extremamente importante, da gente dar prioridade (Prof. Dança).

É preciso destacar que a formação continuada não configura como uma receita ou modelo pronto de como o professor pode melhorar a sua prática, nem tão pouco esperar que todos os professores alcancem, de forma homogênea, a mesma reflexão a partir da sua inserção em espaços de formação, posto que a realidade cotidiana que ele está inserido também implica em demandas específicas para a sua atuação. No entanto, faz-se saber que:

Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar

sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se (Chimentao, 2009, p. 5).

Gostaria de fazer uma observação sobre uma perspectiva perigosa para o desenvolvimento profissional, sobretudo na docência em Educação Física, que é a dicotomização do par dialético Teoria /Prática. De acordo com Imbernón (2011, p.53), é recorrente “a separação entre teoria e prática, em que a prática é considerada uma aplicação da teoria, sem que haja uma relação dialética entre elas”. Além disso, a prática esvaziada de reflexão mobiliza, de forma individualizada, o contexto da sala de aula, já as ações permeadas de reflexão e significação imprimem a transformação coletiva e a ressignificação das práticas (Imbernón, 2011).

Nessa perspectiva, é crucial para a formação de professores que os espaços formativos deem suporte para realizar reflexão acerca da sua prática. Todavia, é imprescindível que, ao se deparar com estes espaços, os docentes vislumbrem novas maneiras de intervir no seu espaço de trabalho. Assim, a formação continuada não constitui, meramente, o acúmulo de conhecimento, como afirma Sacristán (1995, p. 76) “a formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas”.

5.3 ELEMENTOS DA PRÁTICA PARA A PROFISSIONALIDADE

Quando se fala em aula de Educação Física, inevitavelmente, o senso comum remete a atividades práticas e, de modo geral, tende a generalizar a atuação dos professores, condicionando-os a esse tipo de proposição no ambiente escolar.

As concepções que os sujeitos têm relacionadas a profissão de Educação Física, são oriundas de diversas fontes, mas principalmente vem das suas próprias experiências pessoais ligadas a área e da imagem que a grande mídia passa. Outro aspecto a considerar, é a imagem que alguns profissionais repassam, e que pode influenciar de alguma maneira na visão das pessoas sobre a área, associando casos isolados a uma característica comum a todos. Em relação às vivências, grande parte dos sujeitos adultos de hoje foram alunos de uma Educação Física escolar predominantemente tecnicista, que visava o vigor físico e o desenvolvimento do esporte sem levar em conta os diversos contextos nos quais os alunos estavam inseridos (Triani, 2017, p.734).

Considerando as narrativas sobre as práticas pedagógicas, as falas dos professores colaboradores evidenciam uma forte tendência à busca de práticas significativas e humanizadas, como identificamos nos fragmentos a seguir:

Essas questões do preconceito a gente ainda tem muita dificuldade de fazer os meninos eles compreenderem... acho que muito porque eles não têm educação física desde a educação infantil, fundamental 1, então eles chegam no Fundamental 2 com entendimento do senso comum mesmo, de que educação física é só bater o barba e é complicado a gente fazer essa transformação né? fazer eles compreender que não, que na educação física a gente vai ler, a gente vai compreender como é que esses elementos da cultura corporal foram criados historicamente né? porque eles funcionavam dessa forma... muitas vezes eles falam: “ihh pró!! isso é aula de história!!” eu digo: também! (Prof. Luta)

[...] Uma coisa que eu gosto muito é tentar assim produzir algo novo com eles! Vou falar pela minha última experiência, estamos no terceiro trimestre e nós estamos trabalhando com práticas corporais de aventura, então vou ser bem sincera que eu fiquei o tempo todo imaginando como é que eu ia poder oportunizar o meu aluno essa aproximação com a temática sendo que a cidade não oferece muitas condições pra que o aluno conheça mesmo né? Se permita conhecer esse elemento e aí eu pensei e elaborei com eles o que? Fiz pesquisas junto com eles, eu sempre gosto de fazer uma produção coletiva, um cartaz algo assim pra poder socializar com eles através da questão das imagens, porque uma coisa é eu falar outra coisa é o menino conseguir visualizar isso. (Prof. Dança)

Segundo Triani (2017), a visão das pessoas para com a Educação Física sugere que os professores utilizam pouco trabalho intelectual e atividades pouco complexas e com práticas de ensino repetitivas. Nitidamente, para os nossos colaboradores, o movimento é totalmente no sentido oposto ao senso comum, e o que se evidencia é a busca pessoal pela ressignificação da prática cotidiana:

Eu acho que é isso, é pensar mesmo: de que maneira eu posso está me atualizando? Eu acho que não tem outra saída... existem outras concepções, ok! Eu acho que primeiro a gente precisa conseguir derrubar... eu acho que minha função quando eu entro numa sala é conseguir derrubar a ideia de que educação física é somente esporte, eu acho que se eu conseguir isso aqui nas turmas que eu tiver acesso já é um começo, né? Porque eles entendem que existem outros elementos da cultura corporal ali que ele precisa ter acesso durante e ao longo dos anos, e aí as transformações que acontecem em sala de aula e nessas práticas, a gente tem que tá se atualizando para poder atingir, ne? (Prof. Ginástica)

Os achados da pesquisa indicam que a ressignificação da prática dos professores de Educação Física da cidade de Catu tem sido um trabalho duro. Digo isso por fazer parte desse movimento, enquanto docente que não se acomodou com o cenário que encontrou, após aprovação em concurso, e enfrentou um sistema que, aparentemente, gerava conforto à rede e aos gestores. Pelos corredores das escolas, no ano de 2017, ouvia-se sempre: “Pra quê esses professores querem sair do contra-turno escolar?” “Como os meninos vão assistir aula depois

de correr?” Era muito simples para nós, precisávamos acessar às turmas em sua totalidade. Sendo assim, a proposta era garantir o acesso dos estudantes aos conteúdos próprios da Educação Física, que aquele cenário negligenciava. Naquele ano, definitivamente, rompemos com a “pedagogia da sombra” ou “professor rola a bola”, como afirma Silva e Bracht (2012). O trecho a seguir denota a importância desta mudança de perspectiva da educação Física Catuense⁶, tanto para professores quanto para os estudantes:

De longe a experiência que mais marcou a transformação aqui no cenário Catuense, foi de um menino que ele era cadeirante, ele teve paralisia cerebral na verdade quando nasceu. Ele está na cadeira de roda pelas limitações físicas que ele tem, mas não tem nenhuma limitação intelectual, e aí quando eu me deparei com esse estudante numa turma de oitavo ano, foi no ano que eu ingressei na escola que ele estudava e ele tinha me dito que nunca tinha tido uma aula de educação física na vida, por uma questão... e eu nem sei lhe dizer qual questão seria essa... mas por um não enxergar de outros professores que passaram pela vida dele, ele nunca tinha tido acesso a uma coisa dessa que é de extrema importância, né? Então quando ele chegou pra mim “professora eu nunca tive aula de educação física” e quando ele me viu entrando na sala, eu acho que os outros anteriores a mim naquele contexto, nunca haviam entrado na sala de aula, até pela logística que era aqui né? Catu quando a gente chegou no concurso, a educação física era no turno oposto, se ele nem ia pra escola (nesse turno oposto) ele nunca ia ter acesso a isso, não sabia quem eram os professores de educação física, ele nem poderia ir no turno oposto porque ele seria excluído... então quando ele se deparou comigo, dentro da sala de aula e eu pude conversar com ele, saber qual era a patologia que ele tinha sido enquadrado naquele momento e aí eu pude também fazer uma reflexão sobre a minha prática e como incluir aquele estudante em todas as minhas aulas, não era uma ou duas, era em todas as minhas aulas que tivesse algum significado na vida dele estar na aula de educação física, isso pra mim foi algo que mudou a minha vida. (Prof. Ginástica)

À luz do que nos revela o excerto, precisamos evidenciar que, diferentemente do professor que apenas “rola a bola”, tem-se observado o aumento das práticas progressistas dentro da Educação Física que, Silva e Bracht (2012) descrevem como “práticas inovadoras”, dentre elas destacamos: a) inovar os conteúdos da Educação Física, tematizando outros elementos da cultura corporal, contextualizando-os; b) a mudança no trato com estes elementos, sem reduzi-los a gestos técnicos; c) diferentes formas para avaliar os alunos, trazendo-os para a elaboração do processo avaliativo; d) articular a Educação Física, de forma orgânica, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Outro ponto de destaque que este recorte da narrativa nos indica é a necessidade de pensar a escola enquanto um espaço de inclusão. A Educação Física, em uma abordagem progressista, rompe a lógica do ensino pautado na reprodução de gestos e técnicos, oferecendo possibilidades aos estudantes, para que encontrem a melhor maneira de vivenciar as diversas

⁶ Refere-se a quem nasce em Catu – Bahia.

manifestações da cultura corporal. De acordo com Silva e Bracht (2012), essa mudança de paradigma confere à prática pedagógica a função de transformação social.

Além do que foi exposto até aqui, podemos evidenciar também que, para nossos colaboradores, o centro de suas práticas está nos estudantes, pois, a partir do conhecimento das turmas, traçam-se objetivos de ensino e aprendizagem, que as envolvem de alguma maneira:

Olha, eu acho o seguinte, se você não tiver o aluno... os alunos são a parte mais importante dessa troca né? (Prof. Esporte)

É... eu gosto muito do contato... de saber da vida do aluno, eu tenho uma necessidade de conhecer mais de perto para entender, porque tem aluno que a gente não consegue, mesmo com um ano se passando tem aluno que ele é mais fechado, que você não consegue trabalhar por mais que você é... junte e reúna vários artifícios para tentar chegar naquele aluno, coisas pedagógicas... então eu gosto dessa relação de saber do aluno para poder compreender para agir da melhor forma. (Prof. Jogo)

[...] tem que estar o tempo todo disposto a ouvir eles, a dialogar [...] eu acho que isso é uma coisa que é uma característica muito forte minha para tentar humanizar minha relação de professora com meus alunos, sabe? ser empática. Eu sempre tento, apesar dos pesares né? Das questões do dia a dia... porque a gente também tem nossos problemas, as nossas demandas, querendo ou não muitas vezes acaba não estando presente, mas eu tento ter essa relação próxima com eles na minha vivência de sala de aula. (Prof. Luta)

Acredito que essa postura nos remete ao que propõe Assman (1996), sobre abandonar a pedagogia da certeza pela pedagogia da pergunta, para poder alcançar melhores formas de estabelecer as práticas pedagógicas, garantindo uma educação voltada às experiências prazerosas, em estar conhecendo sobre algo. Para a oportunidade de aprender coisas, que têm sentido para aquele estudante ou aquela comunidade. Segundo o autor, isso é, humanamente, gostoso, no entanto, exige um grau de esforço maior.

Nesse sentido, os saberes da experiência, elucidados por Tardif (2014), voltam ao cerne da prática dos nossos colaboradores, na qual o convívio cotidiano dos professores com os estudantes oferece subsídios para que esta relação de ensino e aprendizagem se construa, de maneira que, a cada nova vivência, novos saberes se revelem.

A forma como os professores e professoras narram suas práticas revela a preocupação em ofertar uma visão humanizada acerca dos conteúdos próprios da educação física e, assim, contribuir com a formação humana dos estudantes:

[...] Essa questão de conseguir trazer de forma teórica, algo que está relacionado a uma prática, então... o menino não conhece o arvorismo, mas ele fez uma maquete lá imaginando como seria essa prática né? As práticas corporais de aventura na natureza, urbana ele visualizou através da maquete. Então eu acredito que o que não falta na minha aula é isso, é tentar aproximar o menino, tipo eu nunca pratiquei, mas

eu já fiz uma maquete sobre isso, eu já fiz um cartaz sobre isso, eu já fiz uma paródia sobre isso, eu já construir algo sobre essa temática, então eu acho que essas questões assim que acabam inovando faz com que a gente aproxime de forma meio que improvisada, mas um contato real mesmo com aquilo que é conteúdo da educação física e que nunca pode ser negado. (Prof. Dança)

Por exemplo, eu tô dando uma aula de lutas, ne? Eu não tenho todas as habilidades e também não sei todas as lutas, eu vou negar aquele conhecimento? Não! Mas eu vou fazer uma pesquisa, não só de conhecimento técnico, mas também na minha turma, na minha turma chegou uma época que eu tinha um estudante que ele era faixa preta de karatê então como é que eu vou saber mais do que ele ali? Eu não vou saber mais do que ele ali, mas eu tenho que ter a humildade de saber que ele pode ser meu colaborador, meu monitor naquele momento na própria turma dele, e isso traz até para os próprios estudantes essa questão de ver assim “olha pra fulano”! De valorização mesmo. Eu não sei se eu respondi, mas a gente só supera desafios se atualizando no nosso contexto. (Prof. Ginástica)

Pimenta e Anastasiou (2014, p.168) reforçam que “pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade”. As autoras ainda relembram a importância dessa ação para todas as profissões, posto que a reflexão sugere aos profissionais ações de competência, diferentemente, dos que encaram, de forma simplória, o seu fazer como apenas uma ocupação ou bico.

Outro elemento que revela preocupação dos colaboradores da pesquisa com a elaboração de vivências significativas para os estudantes, neste componente curricular, é a menção da realização de festivais e eventos esportivos como ambientes sociais de aprendizagem.

[...] eu me acho um pouco vazio se não tiver uma competição... não aquela competição afluída, mas aquela competição saudável, aquela competição bacana.... porque eu sei que os alunos, pode olhar... não sei se 100%, mas vamos botar 95% dos alunos eles querem uma participação direta com uma atividade tipo uma disputa, mesmo que seja na brincadeira, mas eles querem sempre está ali brincando tipo disputa um com o outro, uma equipe contra a outra. (Prof. Esporte)

A realização das competições escolares é ainda um espaço carregado de tensões e polissemias no campo da Educação Física. Muito se discute sobre a importância de não criar rivalidades, no ambiente escolar, e, por sua vez, as competições tendem a gerar rivalidade. No entanto, a competitividade é um elemento constituinte do elemento esporte, como afirma Reverdito *et al.* (2008, p.37-38): “A competição é elemento fundamental do esporte, que dá sentido a sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude”, desta forma a mediação desta precisa ser feita nas aulas de Educação Física”.

Dessa forma, concordamos com o que nos diz Ferraz (2002, p. 37): “a competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela”, podendo agregar, positivamente, na educação dos estudantes. Sobre essa questão, o Prof. Dança destaca:

[...] na minha trajetória de ensino médio eu enquanto aluna eu vivenciava os jogos escolares né?! então toda vez que eu vou, que eu participo, na condição de professora me traz essa memória afetiva de como eu era como aluna, então eu acredito que isso sempre marca muito praticamente todos os anos que eu leciono, praticamente já vai fazer 10 anos, todos os anos eu fico nessa expectativa... nessa aflição, nessa angústia de chegar logo, assim como os meninos ficam muito ansiosos então sempre me marca muito. E aí você chegar numa escola de periferia, que foi uma das escolas que trabalhei e você ver os alunos não ter condições de ter uma chuteira pra um campo, e você ver o menino não ter uniforme e fazer vaquinha e vender rifa e fazer uniforme né?! E aí pegar emprestado uma chuteira bem maior que o número do pé dele e você vê o menino chegar ao pódio e ganhar isso é uma coisa que sempre me sensibiliza e sempre me marca muito, chega me emocionar mesmo quando a gente vê essas questões de superação, de fazer com que o aluno acredite que ele pode chega. (Prof.Dança)

A narrativa do professor Dança evidencia que, para que se atinja os objetivos pedagógicos da realização de jogos escolares ou qualquer outro festival dos elementos da cultura corporal propostos pela escola, não podemos perder de vista a responsabilidade da educabilidade do sujeito (Reverdito *et al.* 2008). Para tanto, é preciso levar em consideração a participação integral dos estudantes, não apenas em busca de resultados (vitórias ou derrotas), mas dando ênfase nos valores sociais e afetivos que perpassam e atravessam estas vivências.

[...] eu fiz ele fazer uma apresentação de dança, eu fiz não né? A gente conseguiu juntos que ele fizesse uma apresentação de dança aqui num evento que tinha na escola e também para a rede, ele apresentou num evento que tinha aqui na rede e ele conseguiu [...] então... eu acho que o fator transformador é a gente começar a enxergar o outro. (Prof. Ginástica)

Enxergar nestes espaços as possibilidades pedagógicas é também um dos saberes necessários ao professor de Educação Física - saberes curriculares, que irão permitir ao professor mediar (através de objetivos, conteúdos e métodos) a construção de um ambiente de competição saudável e que enalteça a valorização das individualidades dos sujeitos, associando a importância da coletividade para a formação social que a escola deve proporcionar aos estudantes.

Como já foi dito nesta pesquisa e defendido, diversas vezes, nas narrativas dos colaboradores, a prática pedagógica em Educação Física baseia-se (ou deveria basear-se) na capacidade de transformação social que este componente curricular, junto aos demais, possui. No caso de professores que partem de uma abordagem progressista da Educação Física, essa realidade é um pouco mais complexa, como aponta Triani (2019, p.738):

As abordagens mencionadas são as que mais dependem das condições que o professor encontra para trabalhar. Para exercer seu trabalho da melhor maneira para o aluno, o professor precisa estar motivado e satisfeito com o seu trabalho sob diversos aspectos,

incluindo o reconhecimento. Contudo não é isso que se vem observando na carreira docente na área da Educação Física.

Para tanto, gostaria de destacar que os professores de Educação Física, no intuito de alcançar seus objetivos pedagógicos, involuntariamente, incorporam a prática do improviso ao seu repertório de ações. No entanto, essa prática contribui para a desvalorização da área. Nesse sentido, os achados da pesquisa evidenciam que o compromisso expressado por cada colaborador, ao descrever suas trajetórias e atuações, revelam que a profissionalidade desses professores e professoras visibilizados constitui-se, sobretudo, pelo movimento que fazem dentro da docência, ao reconhecer seu papel social e a sua identidade, ao buscar formação e transformá-la em práticas exitosas e, no constante fazer pedagógico, que a prática cotidiana exige para habitar à docência.

6 CONCLUSÃO

De todo caminho que trilhei até este momento da pesquisa, claramente, é mais fácil conseguir ter um time, como desejei na adolescência, do que ser uma professora pesquisadora. Um dia desses, uma amiga me perguntava se esse caminho de pesquisadora me trazia arrependimentos e, claramente, a resposta é não!

A Educação Física e a Educação são combustíveis que, de maneira geral, me obrigam a entregar o melhor de mim, mesmo nas adversidades... Falar de Profissionalidade, dentro da docência em Educação Física, é falar de mim, é aprender sobre mim. Por caminhos distintos, professores e professoras trilharam seus próprios trilhos, que o sonho da estabilidade financeira de um concurso fez cruzar-se em Catu.

Ainda que não seja o ponto mais alto desta discussão, não posso deixar de mencionar o quão difícil é ser uma pesquisadora ao mesmo passo que uma trabalhadora da Educação Básica, o tempo espremido entre leituras e planejamento forjam a seriedade deste estudo, e o quão importante é a ocupação destes espaços de discussão posto que é a partir da elaboração sistematizada de estudos como este, que podemos ampliar os debates acerca da qualidade e valorização do trabalho docente. Outro ponto importante que dificultaram as ações deste estudo foi a falta de respostas dos colaboradores convidados, talvez por incompatibilidade de horários, talvez por divergências nas prioridades diante da rotina corrida da educação básica.

Concluimos, a partir deste estudo, que a profissão docente é um caminho cheio de curvas, onde cada experiência individual ou coletiva reverbera, de forma substancial, na jornada, tornando-a peculiar para cada indivíduo, onde cada detalhe, no caminho formativo, pode refletir ou fazer falta na sua prática pedagógica. Nesse contexto, nossos colaboradores nos apresentaram com narrativas ricas e inspiradoras sobre si e sobre a docência, ambos imbricados, constituindo identidades múltiplas, tecidas por cada fio de influência, que experienciamos na vida: os fios da família, da educação básica, da formação e do convívio entre os pares, no chão da escola. Para cada atravessamento, um novo conhecimento, sobre o que eu quero ser e, mais que isso, sobre o que eu não desejo, de maneira nenhuma. Cada vivência pessoal e profissional é fundante para constituição da identidade de um professor ou uma professora.

Quando trazemos para o cerne da discussão a formação para a docência, não podemos dissociar esta identidade, até porque, assim como a formação precisa ser uma ação contínua, a construção identitária é um processo constante. Desse modo, as narrativas compartilhadas aqui revelam que a formação inicial, com relação à constituição de saberes para a docência, configura-se como a pontinha de um *iceberg* - impõe sua presença, mas sugere superficialidade.

Assim, a formação continuada é a necessidade de aprofundamento e estudo da estrutura do *iceberg* - é o mergulho na imensidão, revelando, cada vez mais, algo maior. No entanto, conhecer o *iceberg* não configura segurança de que aquela estrutura se manterá intacta... Assim como o conhecimento, que segue se atualizando, evoluindo, outras vezes, rompendo com paradigmas, mas nunca perdendo a sua importância social.

Os saberes aprendidos, ao longo da jornada dos professores e professoras, estão relacionados à técnica, ao conhecimento científico, à experiência e também ligados a valores éticos, que revelam a importância de enxergar o outro, saber ouvir e compreender o lugar do outro, no processo de ensino e aprendizagem em Educação Física. Assim, um bom professor, na atualidade, não é só aquele que colabora com o saber fazer, pois é necessário que ele aprenda e ensine a ser, a estar. Preparando cidadãos para o mundo.

Contrariando a lógica do senso comum, encontramos professores, nesta rede de ensino, que buscam fazer da Educação Física uma área de conhecimento com ampla possibilidade de vivências e aprendizagens, capaz de colaborar com o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Além disso, proporciona reflexões sobre si e sobre o ambiente que está inserido, com capacidade de reconhecer os limites e anseios dos outros numa relação respeitosa.

Esta perspectiva humana não nega a importância dos conteúdos específicos para cada ciclo de escolarização, pelo contrário, defende que estes não podem ser negligenciados em nenhuma hipótese. Nem que, para isso, se tornem improvisadores, pois as escolas da rede pública da educação básica não oferecem estrutura física e material para a garantia destes conteúdos dentro da escola.

O compromisso expressado por cada colaborador, ao descrever suas trajetórias e atuações, revelam que a profissionalidade desses professores e professoras constitui-se, sobretudo, pelo movimento que fazem dentro da docência, ao reconhecer seu papel social e sua identidade, ao buscar formação e transformá-la em práticas exitosas e no constante fazer pedagógico que a prática cotidiana exige para habitar a docência.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO K.,; BAYSDORF. O Trabalho docente do professor de Educação Física em escolas com diferentes fatores socioeconômicos e demográficos: Estratégias e saberes construídos. **Revista Contexto & Educação**, 28(91), 37-57. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2013.91.37-57>. 2014.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ANDRE, M. E. D. A. de and PLACCO, V. M. N. de S.. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação. **Contrapontos** [online]. 2007, vol.07, n.02, pp.339-346. ISSN 1984-7114.
- ARROYO, Mi. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSMAN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- BARRETO, M. S. **A Constituição da Profissionalidade Docente de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE** / Magna Sales Barreto. – 2016. 266 f. ; 30cm.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.19-32. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BORGES, C.; DESBIENS, J. **Saber formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Tradução Amim Simaika. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes).
- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2ed. Porto Alegre. Magister, 1997.
- BRASIL. Resolução **CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Plano Nacional de Educação 2014 -2024. Lei n.13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: PNE, Câmara dos Deputados, 2014.
- BRITO, V. L. F. A. Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: **Argumentum**, 2009.
- CAMPOS, I. M. C. *et al.*. Ser professor: entre o imaginário social e a identidade docente. In: **Anais do Colóquio do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia**. Anais...Imperatriz (MA) UFMA, 2021. Disponível em:

<<https://www.even3.com.br/anais/anaisneped/352195-ser-professor-entre-o-imaginario-social-e-a-identidade-docente>>. Acesso em: 03/02/2023 16:00

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 2 ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2009.

CHIMENTAO, L. K. . **O significado da formação continuada docente..** In: IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF, 2009, Londrina. IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF, 2009. v. 1. p. 1-6.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J.V. do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM** (Impresso), Maringá, v. 17, n.2, p. 161-168, 2006.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. **Movimento**, 2(2),1995.

DA LUZ, L. A.; OLIVEIRA RAMOS, E. M. Afetividade e a relação pedagógica entre professores e estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana: implicações no processo de aprendizagem e de construção da identidade docente. **Dialogia**, [S. l.], n. 46, p. e24065, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.24065. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24065>. Acesso em: 9 abr. 2024.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 21-33.

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

FERRAZ, O. L. O esporte, a criança e o adolescente: consensos divergências. In: DEROSE Jr., D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIGUEIREDO, Z. C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, 23(2), 153-171.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2013. p. 253.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011. P.143.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

FREITAS, L.M; GHEDIN, E.L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

FRIZZO, G.; MARIN, E. C.; SCHELLIN, F. de O. Extensão universitária e formação docente: contribuição e desafios das ações de extensão para a formação de professores de Educação Física no RS. **Expressa Extensão**. Pelotas, v.21, n.2, p. 21-37, 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, 1996.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. Ed. – São Paulo : Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto, 1995. P. 63-92.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de Programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. **Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina**. 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco imbernón; [tradução.: Silvana Cobucci Leite] - 9 ed.. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14)

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, R. F. de. **Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados...Hoje, sou professora**. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOSSO, M.C. **As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural**. in PASSEGGI, Mª da Conceição (org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

- KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência / Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1.ed.; 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- MARINHO, I. P.; *et al.* **Manual de Recreação**: Orientação dos lazeres do trabalhador. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1952.
- MENDES, C.L. & PRUDENTE, P.L.G. Licenciatura x Bacharelado: O Currículo da Educação Física como uma Arena de Luta. **Impulso**. 21. 97-108, 2011. 10.15600/2236-9767/impulso.v21n51p97-108.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 19(73), 793-811, 2011.
- NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.
- NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 228-241, 2015.
- OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cadernos CEDES**, 32 (Cad. CEDES, 2012 32(88)). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000300008>. Acesso em: 02 de mar. de 2023.
- OLIVEIRA, A. L.; MOURÃO, L. N.; TERRA, D. V.; MAROUN, K. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO DOS SABERES: EM BUSCA DO FIO DA MEADA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i2.38076. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38076>. Acesso em: 28 out. 2023.
- PIMENTA, S. G. Formação De Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, ed. Cortez, 2014.

PIOVESAN, A e TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-25, 1995 Tradução. Acesso em: 19 abr. 2024.

PRAXEDES, T. P.; PINTO, M. G.; FARIAS, G. O. A profissionalidade docente em educação física. **Kinesis** 33.1: Kinesis, 2015-06-03, Vol.33 (1), 2015. Web.
<https://doi.org/10.5902/2316546418231>.

RAMOS, E.M.O. **Professores bacharéis na saúde**: trajetórias de profissões docentes. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; SILVA, S. A. D. da; GOMES, T. M. R.; PESUTO, C. de L.; BACCARELLI, W. COMPETIÇÕES ESCOLARES: REFLEXÃO E AÇÃO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE PARA FAZER A DIFERENÇA NA ESCOLA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37–45, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.1207. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1207>. Acesso em: 17 maio. 2024.

RODRIGUES, G. L. P. ; DO NASCIMENTO, D. E. ; ABRAO, K. . As concepções e abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar utilizadas pelos professores. **Revista Multi Debates** , v. 5, p. 135-155, 2021.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SÁ, M. R. G. B. de. FARTES, V. L. B. **Currículo, Formação e Saberes Profissionais**: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANCHES NETO, L. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa** / Luiz Sanches Neto. - Rio Claro, 2014, 325 f.

SANTOS, J. R. V. dos; DALTO, J. O. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em Matemática. **Anais do V seminário internacional de pesquisa em Educação Matemática**. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, F. O. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. Tese (Doutorado em Educação). 220 fls. Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGedC - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, F. O. da; ALVES, I. da S. A. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. X, p. 01-26, e020104, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1499>.

SILVA, M. S. da; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, jan-jun 2012.

SILVÉRIO, L.D.; ISOBE, R.M.R. **Educação do campo em perspectiva: História, política pública e formação continuada de professores/ras do ensino básico.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 5, n.1, p. 1-23, 2020.

SOBREIRA, V. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais/** 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

STAKE, R. Pesquisa qualitativa: como as coisas funcionam. *In*: STAKE, R.E. **Pesquisa Qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. P.21-45.

TANI, G., MANOEL, E. J., KOKOBUN, E., PROENÇA, J.E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional.** 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

TRIANI, A. P. **Condições de trabalho e atuação docente:** A realidade dos professores de Educação Física de Boa Vista – RR/André Pereira Triani. 2019- 142 f..

TRIANI, A. P. **Educação Física escolar:** dos estereótipos sociais à realidade. *In*: Semana da FAGED-PPGE, 2017, Juiz de Fora. Educação, Política e Sociedade, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte.** 2. Ed. Revista – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.11).

APÊNDICE A

Google Formulário - Roteiro

1-Qual sua idade?_____

2-Você se identifica em qual grupo étnico?

- ()branco/branca
()preto/preta
()pardo/parda
()amarelo/amarela
()indígena
()sem identificação

3-Com relação ao seu gênero sexual, você identifica-se como?

- ()heterossexual. ()homossexual. ()bissexual
()transexual. ()travesti. ()outros

4-Qual seu estado civil?

- ()solteiro/solteira. ()casado/casada
()divorciado/divorciada. ()viúvo/viúva

5-Possui filhos?

- () não possuo.
() 1
() 2
() 3 ou mais.

6-Sobre a sua naturalidade e seu domicílio, qual sua relação com o município de Catu ?

- ()sou catuense, sempre morei em Catu.
()sou catuense mas não resido em Catu.
()não sou catuense e não resido em Catu.
()não sou catuense mas resido em Catu

7-Você é professor(a) formado(a) em Educação Física?

- ()sim ()não

8-Qual a sua formação?

- ☐ graduação ☐ especialização ☐ mestrado
☐ doutorado ☐ pós-doutorado

9-Em que ano concluiu a graduação?_____

10-A instituição em que concluiu a graduação era do tipo?

- ☐ pública ☐ privada

11-Quanto às aulas, a instituição em que concluiu a graduação era do tipo?

- ☐ presencial ☐ semi-presencial ☐ totalmente online

12-Em qual cidade localiza-se a Instituição que concluiu a graduação?_____

13-Qual rede de ensino você está vinculado neste município?

- ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal

14-Qual o tipo de vínculo empregatício você possui com esta rede de ensino?

- ☐ concursado/concursada. ☐ contrato CLT. ☐ REDA
☐ Outro:_____

15-Há quanto tempo você é professor desta rede de ensino?_____

16-Qual segmento de ensino que você atua nesta rede?

- ☐ fundamental 1. ☐ fundamental 2. ☐ ensino médio. ☐ mais de 1 segmento

17-A escola em que você atua se caracteriza como:

- ☐ rural ☐ urbana

18-Você possui outros vínculos empregatícios para além do mencionado anteriormente?

- ☐ não possuo.
☐ sim, mais um vínculo.
☐ sim, mais dois vínculos.
☐ sim, mais de dois vínculos.

19-Você tem interesse em participar das próximas etapas desta pesquisa?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “ ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE CATU-BA”, cujo objetivo principal é compreender as trajetórias de profissionalidade dos professores de Educação Física da rede pública de ensino do município de Catu-ba. Esta investigação será realizada sob a orientação do Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos e pela mestrandia Maiane Luz de Vasconcelos.

Esta investigação será feita através de duas etapas que serão preenchimento de questionário com o intuito de identificar o perfil destes professores e posteriormente realização de entrevistas onde os colaboradores compartilharão suas narrativas com a pesquisa, que será utilizado na referida pesquisa mediante sua autorização. Para a primeira etapa será aplicado um questionário online que tem como finalidade: analisar o perfil dos professores de Educação Física das escolas públicas de Catu-Ba Assim, os dados serão utilizados para auxiliar na compreensão das trajetórias de profissionalidade destes professores.

Fui alertado(a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pode ocorrer algum tipo de desconforto emocional em responder alguma pergunta do questionário ou da entrevista , considerando que isto perpassa pelas minhas experiências e dificuldades no que diz respeito à formação inicial e atuação na docência, porém esse risco se minimiza em razão de os pesquisadores não ter acesso aos dados pessoais do participante. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera obter como produto uma pesquisa que contemple as trajetórias de profissionalidade dos professores de Educação Física da rede pública de Catu-Ba. Cabe ressaltar que os professores

serão beneficiados nesta colaboração, visto que poderão refletir sobre suas vivências e compreender melhor sua própria dinâmica de atuação docente.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Fale/Comente/Descreva como se deu sua formação docente, mais especificamente quais as contribuições da sua vivência na área (esportes, lutas, ginástica...) e durante o curso de Educação Física para sua formação profissional.
2. Quais os saberes que você construiu/constituiu ao longo de sua trajetória para exercer a docência em Educação Física?
3. Como as experiências de vida (valores/attitudes) auxiliaram na construção de seus saberes enquanto docente?
4. Durante sua trajetória docente, a participação em **cursos de aperfeiçoamento ou de formação continuada** atenderam suas necessidades formativas? Possibilitaram a reflexão sobre sua prática docente ?
5. A partir das suas vivências e experiências, relate um acontecimento que marcou sua trajetória profissional e o ser professor?
6. Quais os desafios de ser professor de Educação Física e de lidar com as novas concepções acerca da cultura corporal?
7. O que não pode faltar em sua vivência de sala de aula que caracteriza sua atuação profissional?